



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RAYLENE MAYARA REIS DOS REIS

**A (RE)CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE ESCOLA MUNICIPAL DE BRAGANÇA (PA)**

BRAGANÇA (PA)

2025

RAYLENE MAYARA REIS DOS REIS

**A (RE)CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE ESCOLA MUNICIPAL DE BRAGANÇA (PA)**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança (CBRAG), Faculdade de Educação (FACED), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Antonio Matheus do Rosário Corrêa

BRAGANÇA (PA)

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

R375(Reis, Raylene Mayara Reis dos.
A (re)construção do Projeto Político-Pedagógico na Perspectiva da Educação Integral : experiências no Ensino Fundamental de escola municipal de Bragança (PA) / Raylene Mayara Reis dos Reis. — 2025.
61 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Me. Antonio Matheus do Rosário Corrêa
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação, Bragança, 2025.

1. Projeto político-pedagógico. 2. Educação integral. 3. Ensino fundamental. I. Título.

RAYLENE MAYARA REIS DOS REIS

**A (RE)CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE ESCOLA MUNICIPAL DE BRAGANÇA (PA)**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança (CBRAG), Faculdade de Educação (FACED), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Antonio Matheus do Rosário Corrêa

Data de aprovação: 06/10/2025

Conceito: Excelente (E)

Banca Examinadora

Me. Antonio Matheus do Rosário Corrêa
Presidente - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dr. Francisco Pereira de Oliveira
Examinador 1 - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dr.^a Maria Gorete Rodrigues Cardoso
Examinadora 2 - Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dedico este trabalho à minha família que sempre acreditou em mim, e em especial às minhas sobrinhas *Hariany Vitória da Silva Reis* e *Annelise Reis Duarte*. Por serem fontes de inspiração e motivação para conquistar meus objetivos com coragem e determinação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a *Deus* por conceder-me discernimento ao longo da minha jornada acadêmica. Sua presença sustentou-me nas adversidades e conduziu-me à realização da conclusão do meu curso de Licenciatura em pedagogia.

Ao meu orientador *Antonio Matheus do Rosário Corrêa* agradeço por sua dedicação, paciência, orientação responsável e ética. Sua orientação foi fundamental para realização deste trabalho, és um exemplo de um verdadeiro educador, sou eternamente grata por sua orientação, acolhimento e incentivos.

Aos meus pais, *Gilberto Corrêa Reis* e *Rita de Cássia dos Reis*, expresso minha eterna gratidão. Seus princípios éticos, apoio e incentivos foram importantes para a construção da minha trajetória acadêmica e pessoal. E aos meus irmãos, *Nailda Reis dos Reis* e *Fabrcio Reis dos Reis*, agradeço pelos incentivos e companheirismo.

Agradeço minhas amigas, *Allana Gonçalves Bastos*, *Flavina de Oliveira Silva*, *Lidia Jeane Ribeiro Santiago* e a *Simone Conde Belem*, pela parceria construída ao longo da graduação, pelas trocas de saberes, sobretudo, pelo apoio mútuo em cada desafio enfrentado. A convivência com vocês tornou a minha trajetória mais leve e cheia de aprendizados. Obrigada meninas!

À *gestora escolar* e à *coordenadora pedagógica* da Escola Lilás, agradeço pela acolhida, disponibilidade e colaboração no desenvolvimento desta pesquisa. Suas contribuições foram fundamentais para a compreensão do processo de (re) construção do PPP na perspectiva da Educação Integral no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

À banca avaliadora desta pesquisa, composta pelo Dr. *Francisco Pereira de Oliveira* e pela Dr^a *Maria Gorete Rodrigues Cardoso*, agradeço pelas contribuições e reflexões tecidas acerca das da (re) construção do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Educação Integral no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

À *Universidade Federal do Pará (UFPA)*, em especial à *Faculdade de Educação (FACED)* do Campus Universitário de Bragança (CBRAG). E aos *docentes* e *servidores(as)* por todo o conhecimento, apoio e estrutura oferecida.

Agradeço a todos que de forma direta e indireta contribuíram para que esta etapa da minha formação fosse concluída, os meus sinceros agradecimentos.

Pensar a educação integral como educação para vida e como ação das muitas forças sociais que podem articula-se para reinventar a escola são tarefas que nos congregam. Portanto, temos, todos, muito trabalho pela frente!

Jaqueline Moll (2012, p.30)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso investigou o processo de (re) construção colaborativa do PPP na perspectiva da Educação Integral, no contexto do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) em uma escola pública do município de Bragança (PA). A pesquisa utiliza abordagem qualitativa, com base em análise documental e aplicação de questionários semiestruturados à gestora escolar e à coordenadora pedagógica da instituição. A estrutura analítica foi organizada a partir de marcos teóricos propostos que são os Marcos Referencial, Diagnóstico e Programático. O Marco Referencial evidenciou a identidade institucional da escola, seus valores e princípios formativos. O Marco Diagnóstico permitiu compreender a realidade social, econômica e educacional da comunidade escolar, reconhecendo desafios e potencialidades que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. O Marco Programático analisou as ações planejadas, metas definidas e estratégias de implementação da Educação Integral no PPP, destacando a importância da participação coletiva, da escuta ativa e da corresponsabilidade entre os atores sociais escolares. Os resultados apontam que a efetivação do PPP como instrumento político e pedagógico depende da valorização dos saberes locais, do compromisso com a inclusão e da construção de uma cultura democrática na escola. Conclui-se que o PPP, quando construído de forma coletiva e alinhado à realidade concreta da comunidade, pode atuar como um articulador de práticas educativas emancipadoras.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Educação Integral. Ensino Fundamental. Coordenadora Pedagógica. Gestora Escolar.

ABSTRACT

Proyecto político-pedagógico. Educación integral. Escuela primaria. Coordinador pedagógico. School administrator. This thesis investigated the process of collaborative (re)construction of the PPP from the perspective of Integral Education, in the context of Elementary Education (Early Years) in a public school in the municipality of Bragança (PA). The research uses a qualitative approach, based on document analysis and the application of semi-structured questionnaires to the school manager and the pedagogical coordinator of the institution. The analytical structure was organized based on proposed theoretical frameworks, which are the Referential, Diagnostic, and Programmatic Frameworks. The Referential Framework highlighted the institutional identity of the school, its values, and formative principles. The Diagnostic Framework allowed for an understanding of the social, economic, and educational reality of the school community, recognizing challenges and potentialities that influence the teaching and learning process. The Programmatic Framework analyzed the planned actions, defined goals, and implementation strategies of Integral Education in the PPP, highlighting the importance of collective participation, active listening, and co-responsibility among school social actors. The results indicate that the implementation of the PPP as a political and pedagogical instrument depends on the appreciation of local knowledge, the commitment to inclusion, and the construction of a democratic culture in the school. It is concluded that the PPP, when constructed collectively and aligned with the concrete reality of the community, can act as a facilitator of emancipatory educational practices.

Keywords: Political-pedagogical project. Integral Education. Elementary Education. Pedagogical Coordinator. School Manager.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	13
3 CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PPP NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL	19
3.1 Marco Referencial	19
3.1.1 Dimensão Situacional.....	20
3.1.2 Dimensão Filosófica.....	23
3.1.3 Dimensão Operativa	28
3.2 Marco Diagnóstico	33
3.2.1 Conhecimento da realidade	34
3.2.2 Julgamento da realidade escolar.....	37
3.3 Marco Programático.....	42
3.3.1 Necessidade e possibilidade de implementação	42
3.3.2 Normas escolares e da Rede de Ensino de Bragança (PA)	45
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICES	56

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo o processo de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico na Educação Integral, a partir de experiências na etapa do Ensino Fundamental em escola municipal de Bragança, Estado do Pará (PA). Nesse cenário, ações políticas e pedagógicas, tecidas em processos de elaboração, acompanhamento e avaliação desse documento, contribuem para participação de profissionais da educação e comunidade escolar, sendo elementares para a implementação com sucesso da modalidade de Educação Integral na Escola Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O encontro com o tema se inicia no componente curricular *Planejamento Educacional* (60h), ofertado pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança (CBRAG), ministrado no segundo semestre do ano de 2023. Na ocasião se abordou estudos sobre definição de planejamento da Educação (Cervi, 2013; Vasconcellos, 2014), projeto pedagógico (Padilha, 2008; Gandin, 2014), planos e participação coletiva (Dalmás, 1994; Libâneo, 2013), os quais contribuíram para construção de conhecimentos e reflexões para a presente na pesquisa.

Além disso, vivências no *Estágio Supervisionado em Ambientes Não Escolares* (60h), ofertado também pela UFPA/FACED e desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2024, na *Associação de Judô Rio Caeté*¹, proporcionaram reflexões sobre a necessidade de atividades educativas extraescolares em tempo integral, para além do ensino e aprendizagem escolar. Nessa perspectiva emergiu o interesse em aprofundar conhecimentos científicos, epistêmicos e metodológicos a respeito da Educação Integral no Ensino Fundamental, sobretudo em diálogos informais com profissionais da educação da instituição pesquisada, que fomentaram inflexões sobre o planejamento político e pedagógico integral.

A relevância acadêmica da pesquisa se fundamenta em Estado do Conhecimento² realizado no Banco de Monografias da UFPA (<https://bdm.ufpa.br>), a partir de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) disponibilizados pela FACED/UFPA e defendidos no recorte temporal de 2018 a 2023. Nesse contexto, encontramos 1 (uma) produção sobre a temática

¹ Esse projeto social tem como objetivo oferecer a prática do judô como modalidade esportiva e ferramenta de formação, transformação e inclusão social de crianças, jovens, adultos e idosos.

² O referido levantamento foi apresentado no *III Simpósio Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão e VIII Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão: Territorialidades, Saberes e Ciência na Amazônia*, realizado entre os dias 2 a 4 de setembro de 2025, sob o título *Estado do Conhecimento sobre Projeto Político-Pedagógico e Educação Integral: uma análise de TCCs em Pedagogia da UFPA, Campus Bragança (2018-2023)*.

PPP³, 33 (trinta e três) sobre o nível de Ensino Fundamental e 1 (um) acerca da Educação Integral⁴. Nesse levantamento bibliográfico se observa ausência de produções acadêmicas relacionadas, simultaneamente, ao PPP da Educação Integral na perspectiva do Ensino Fundamental.

Quanto à relevância social, a pesquisa fomenta a divulgação da identidade institucional e articular perspectivas políticas e pedagógicas voltadas à reflexão sobre a Educação Integral. Nesse sentido, o PPP se torna não apenas um documento escolar normativo, mas também um fenômeno educacional de transformação democrática pela participação dos sujeitos escolares, sendo estabelecido em três marcos, quais sejam, segundo Vasconcelos (2014): situacional, conceitual e operacional. Eles contribuem de forma efetiva para a (re)organização da instituição e implementação da modalidade de ensino integral, sobretudo na organização de tempo, espaço, prática pedagógica e definição de questões pertinentes à comunidade escolar.

Para Libâneo (2021), o PPP é um documento que delimita objetivos, diretrizes e ações políticas e pedagógicas a serem desenvolvidas em instituições escolares, refletindo a síntese de demandas sociais da comunidade escolar e princípios normativos do sistema de ensino. As demandas sociais devem contemplar saberes culturais produzidos pela comunidade e necessidades de aprendizagem emergentes em relações sociais escolares, enquanto as demandas normativas comungam com a organização do trabalho pedagógico escolar e aportes teóricos, metodológicos e técnicos definidos de forma colaborativa com sistema de ensino municipal.

Para além de um documento normativo e orientador de políticas escolares e práticas pedagógicas, a construção do PPP da Educação Integral no Ensino Fundamental visa formar atores sociais democráticos e participativos, com atitudes críticas, reflexivas e éticas. Tais aspectos valorizam tanto saberes sistematizados concernentes aos processos de ensino e aprendizagem escolar, considerados patrimônio histórico e cultural, quanto atenção às demandas formativas e desafios educacionais postos pelo Estado e pela comunidade escolar.

Corroborar-se com Veiga (2020, p. 13) ao afirmar que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

³Discursos sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no PPP de instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental regulares. Carmo (2022)

⁴Vivências e experiências formativas em gestão escolar durante Estágio Supervisionado no Ensino Médio, na perspectiva da Educação Integral. Oliveira (2023)

Ao integrar ação intencional e compromissos definidos coletivamente, o PPP cria um contexto propício à formação integral, com desenvolvimento de competências essenciais para atuação consciente e responsável em sociedade. Isso inclui a capacidade de pensar forma crítica, agir com ética, colaborar com a sociedade e participar de maneira democrática, sempre em consonância com as necessidades e contextos atuais da educação.

A formação integral do(a) estudante no Ensino Fundamental pressupõe a aquisição de conhecimentos, habilidades, desenvolvimento de valores, atitudes e consciência crítica acerca das dinâmicas sociais e políticas inerentes à participação democrática na Educação. Nessa trajetória, o Ensino Fundamental se configura como alicerce teórico e prático para exercício da cidadania, ao promover uma aprendizagem contextualizada e emancipatória “[...] com conhecimento de seus direitos e deveres, além do compromisso com meios básicos de ensino e aprendizagem [...]” (Corrêa; Conde; Cardoso, 2024, p. 289).

Nesse sentido, a garantia do acesso gratuito e obrigatório ao Ensino Fundamental na modalidade da Educação Integral, em escolas públicas brasileiras, está amparado no Art. 34, § 2º, da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos seguintes termos:

[...] Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 12).

Esse dispositivo define a ampliação progressiva da jornada escolar, ao incentivar a adoção da Educação em tempo integral como estratégia de qualificação do processo educativo, formação integral dos sujeitos escolares e equidade de oportunidades educacionais perante as desigualdades estruturantes das sociedades contemporâneas. Corroboramos com Gadotti (2009, p. 36) ao afirmar que a “[...] implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola [...]”, a qual exige um esforço coletivo e colaborativo em torno dessa modalidade.

No município de Bragança (PA), a Educação Integral está preconizada no Art. 169, inciso XI, da Lei Orgânica Municipal de Bragança do Pará de 1990, como direito público subjetivo e fundamental da população, devidamente apoiada em princípios democráticos e participativos, como forma de fortalecimento de formação cidadã, crítica e consciente por meio da Educação. De acordo com a referida legislação:

Art. 169. O dever do Município para com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] XI – Oferecer escola em tempo integral com padrões de qualidade satisfatória nas instituições de ensino público do Município, com a organização da oferta do ensino de acordo com o espaço e infraestrutura ofertada [...] (BRAGANÇA, 1990, p. 50).

A efetivação do direito à Educação no âmbito municipal implica a responsabilidade do poder público em assegurar o acesso, condições de permanência e aprendizagem nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, com fornecimento de aporte técnico, pedagógico e político para construção colaborativa de PPPs na perspectiva da Educação Integral. Tal compromisso exige articulação entre espaço físico, comunidade escolar e gestão administrativa e pedagógica no acompanhamento do percurso escolar de educandos integralmente.

De acordo com Arroyo (2012, p.30) A Educação Integral deve [...] garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização[...], ou seja, a ampliação do tempo na escola deve garantir a criação de novas possibilidades educativas que dialoguem com os territórios, culturas e experiências dos educados.

A Educação Integral [...] tem como um dos seus significados políticos serem tentativas de respostas públicas a movimentos sociais por vivências de tempos-espacos mais dignos[...] Arroyo (2012, p.35). Assim, a Educação Integral emerge como uma reivindicação histórica das classes populares que por décadas, lutam por políticas públicas que garantam às infâncias e adolescências condições reais de viver com dignidade.

Assim, “podemos imaginar e praticar uma educação cujo sentido seja o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescentes e sem limites, abertas ao diálogo e à intercomunicação” (Brandão) 2012, p.61). Neste sentido, trata-se de uma educação que rompe com a lógica tradicional da escola, a qual se limita a um espaço de transmissão de conteúdos, e que passa a reconhecer a instituição educacional como um contexto dinâmico, plural e formativo, no qual todos os atores sociais aprendem e ensinam de forma contínua, colaborativa e contextualizada às suas reais necessidades.

Conforme, aponta parente (2021, p.97), “o conceito de educação integral está intimamente relacionado à concepção de educação, ou seja, ampla e irrestrita, sem necessidade de adjetivações, abarcando todos os elementos e aspectos da formação humana”. Neste sentido, a educação integral busca a formação completa do ser humano em todas suas dimensões, superando a visão limitada de educação, embora a escola tenha ganhado centralidade nesse processo educacional, ela não é o único espaço educativo, e sua história revela transformações conforme as demandas sociais.

A partir do exposto, elaboramos a seguinte questão-problema: Que experiências de construção colaborativa do PPP na Educação Integral são vivenciadas no contexto do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais de Bragança (PA)? Como parte do processo investigativo e reflexivo da pesquisa, elencou-se como questões norteadoras: Quais estratégias são referenciais para implementação da Educação Integral no PPP para o Ensino Fundamental? Como ocorre o diagnóstico de demandas educacionais, políticas e pedagógicas durante a construção do PPP na perspectiva da Educação Integral no Ensino Fundamental? Que ações escolares são programadas para acompanhamento e reconstrução do PPP, considerando as especificidades da Educação Integral no Ensino Fundamental?

Nesse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar experiências de construção colaborativa do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Educação Integral no Ensino Fundamental. Quanto aos objetivos específicos, tem-se: (a) identificar marcos referenciais para implementação da Educação Integral no PPP do Ensino Fundamental; (b) descrever processos de diagnóstico de demandas da comunidade escolar durante a construção do PPP na perspectiva da Educação Integral; (c) perscrutar a programação de ações escolares para acompanhamento colaborativo do PPP para o Ensino Fundamental.

O presente trabalho utilizou uma abordagem qualitativa, fundamentando-se em pesquisa de campo e na análise documental. E para coleta de dados, foi adotada a técnica do questionário semiestruturado, aplicado à gestora escolar e à coordenadora pedagógica da unidade educacional estudada. A estrutura do trabalho de pesquisa ancora-se em três marcos teóricos do PPP: O Marco Referencial que contempla os fundamentos situacionais, filosóficos e operacionais da prática educativa, o Marco Diagnóstico, que busca compreender a realidade escolar, identificar necessidades e o Marco Programático que se refere à definição das ações, consensos e normas que orientam e consolidam as práticas pedagógicas. E também foi realizada a pesquisa documental que utilizou como fontes o PPP da escola e o Documento Orientador: Escola em Tempo Integral, ambos representam referenciais para a compreensão das diretrizes político-pedagógicas voltadas à implementação da educação integral no ensino fundamental. Assim, a articulação entre os dados empíricos e documentais permitiu uma análise crítica e contextualizada do processo de construção colaborativa do PPP no âmbito da escola pública.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa se configura em abordagem qualitativa, pois permite a produção do conhecimento científico a partir de fenômenos sociais e escolares, delimitação de problemática

e objeto de estudo, além de procedimentos de investigação inerentes à construção colaborativa do PPP na Educação Integral. Corrobora-se com Zanette (2017, p. 150) ao afirmar que o(a) pesquisador(a) “[...] depara-se constantemente com a necessidade de conhecer e discutir sobre o caminho a percorrer a fim de elaborar de forma a transformar o fenômeno de investigação em objeto de pesquisa”.

Nesse caminho, Minayo (2016, p. 21) afirma que a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos [...]”, possibilitando a compreensão de experiências relativas a estratégias pedagógicas, práticas políticas e intencionalidades educativas no trabalho colaborativo do PPP.

Para tanto, realizou-se pesquisa de campo para compreender o processo de construção colaborativa do PPP na Educação Integral, sobretudo em experiências desenvolvidas no contexto do Ensino Fundamental que fomentaram percepções a partir da gestão escolar, coordenação pedagógica e documentos oficiais da unidade escolar. De acordo com Marconi e Lakatos (2023, p. 186), esse tipo de pesquisa alcança “[...] informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta [...]”, sendo desejável uma interlocução entre sujeitos participantes, pesquisador(a) e contexto social.

Nesse sentido, os critérios para escolha do contexto de pesquisa foram: (a) estar em processo de implantação da Educação Integral no nível de Ensino Fundamental (Anos Iniciais); (b) reelaborar o PPP na perspectiva da Educação Integral com colaboração da comunidade escolar e Secretaria Municipal de Educação (SEMED); (c) dispor de aceite pela gestão escolar e coordenação pedagógica para realização da pesquisa na instituição. Sendo assim, o lócus de pesquisa foi uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Bragança (PA), nomeada de modo fictício como Escola Lilás, localizada na região urbana do referido município.

Com o quantitativo de 332 (trezentos e trinta e dois) discentes matriculados, 2 (duas) profissionais de gestão escolar, 1 (uma) de coordenação pedagógica, 17 (dezesete) docentes e 10 (dez) servidores de apoio operacional durante o ano de 2025, a referida instituição escolar oferta o Ensino Fundamental na forma regular à turmas de 1º ao 3º anos e o Ensino Fundamental na modalidade de Educação Integral às turmas de 4º e 5º anos, com atividades relacionadas às áreas de conhecimento de Linguagens suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Esse movimento de transformação de uma escola de ensino regular para ensino integral, com ampliação do tempo escolar e aprofundamento dos estudos, se justifica pela necessidade de potencialização do desempenho escolar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB), uma vez que a Escola Lilás compunha nota 3,6 em 2019 e, posteriormente, 3,9 em 2023(INEP, 2025).

O perfil socioeconômico dos(as) alunos(as) é diversificado, com variação de renda familiar entre menos de 1 (um) salário mínimo a 4 (quatro) salários, no qual se revela a desigualdade econômica, social e educacional enfrentada pelos sujeitos no espaço escolar. De acordo com o PPP da Escola Lilás (2022, p. 8): “Esta unidade escolar atende alunos de alguns bairros nas proximidades. No aspecto social a unidade escolar convive com as mais variadas condições”, adicionada a diferença religiosa e poucos anos de escolarização de responsáveis pelos(as) alunos(as) matriculados(as) na instituição.

Essa realidade social e escolar evidencia a necessidade de fortalecimento de vínculos entre comunidade escolar, comunidade local e Sistema de Ensino no processo de construção colaborativa do PPP na Educação Integral, para fomentar experiências democráticas em um espaço plural, acolhedor e comprometido com a Educação de qualidade.

O primeiro contato com a instituição ocorreu de maneira informal, mediante diálogo prévio com a gestora escolar, sendo apresentada a proposta da pesquisa. A partir dessa interlocução inicial, manifestou-se favorável à sua realização, colocando a instituição à disposição para colaborar com o trabalho de campo. Após alinhamentos preliminares, a pesquisa foi oficialmente autorizada, por meio de recebimento e assinatura do Ofício de Solicitação de Pesquisa para TCC, conforme estabelecido pela UFPA/FACED.

Após ingresso no contexto de pesquisa, elaborou-se critérios para escolha de sujeitos participantes da pesquisa, quais sejam: (a) ocupar cargo de gestão escolar ou coordenação pedagógica na instituição de ensino; (b) coordenar o trabalho colaborativo e participativo do PPP na perspectiva da Educação Integral para o Ensino Fundamental; (c) vivenciar experiências de coordenação e construção coletiva do PPP junto a profissionais da educação, comunidade escolar e SEMED. Nesse sentido, as participantes da pesquisa foram 1 (uma) coordenadora pedagógica e 1 (uma) gestora escolar, conforme informações gerais apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Dados das participantes da pesquisa.

Nome fictício	Função	Tempo de atuação na função	Formação acadêmica	Pós-graduação
Joana	Coordenadora pedagógica	7 anos	Lic. em Pedagogia	Especialização em Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Lúcia	Gestora Escolar	5 anos	Lic. em Pedagogia / Lic. em Ciências Naturais	Especialização em Gestão Escolar / Especialização em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

Fonte: Questionário semiestruturado (2025)

A participação dos sujeitos da pesquisa esteve condicionada a apresentação do projeto de pesquisa de TCC, consentimento pós-informação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo documento composto por informações gerais do estudo, riscos potenciais as participantes, contribuições para a área de conhecimento da Educação e contato dos(as) pesquisadores(as) para quaisquer dúvidas ou informações complementares.

Inicialmente, estava prevista a realização do acompanhamento de reuniões da gestão e coordenação escolar com o objetivo de observar e identificar práticas colaborativas presentes no processo de (re) construção do PPP. Contudo, essa etapa não pôde ser efetivada devido à limitação de tempo para conclusão e entrega da pesquisa de TCC. Diante desse fator, optou-se por concentrar a coleta de dados na análise documental e na aplicação de questionários, o que possibilitou ainda assim levantar elementos relevantes sobre as concepções e práticas colaborativas expressas nos discursos das participantes e nos documentos analisados.

Assim, para coletas de dados utilizamos a técnica de questionário com perguntas semiestruturadas, “[...] composta por questões que são submetidas a pessoas com um propósito de obter informações sobre conhecimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações e comportamentos” (Gil, 2018, p.12). Essa técnica é fundamental para coleta de experiências das participantes a respeito do processo de construção colaborativa do PPP da Educação Integral no Ensino Fundamental, considerando movimentos teóricos, políticos e pedagógicos exercidos na realidade escolar.

Desse modo, o questionário semiestruturado elaborado para a pesquisa se fundamenta em três dimensões do PPP na Escola Básica, a partir do campo teórico-metodológico do Planejamento Participativo em Vasconcellos (2014) e Gandin (2014), quais sejam: (1) *Marco Referencial*, que investiga os aspectos situacionais, filosóficos e operativos que orientam a prática educativa; (2) *Marco Diagnóstico*, que busca compreender a realidade local, analisar o contexto escolar e identificar as necessidades de colaboração com a comunidade; (3) *Marco Programático*, que trata de necessidades e possibilidades de ação, construção de consensos e definição de normas que consolidam práticas pedagógicas alinhadas às demandas identificadas.

Além disso, utilizou-se a técnica de pesquisa documental, que segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.5) é compreendida como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Nesse cenário, constituíram fonte de dados documentais da pesquisa: (a) *Projeto Político-Pedagógico da Escola Lilás* (ESCOLA LILÁS, 2022), em vigência entre 2022 e 2024, que define as diretrizes políticas, pedagógicas e administrativas da instituição escolar; (b)

Documento Orientador: Escola em Tempo Integral (BRAGANÇA, 2022), o qual orienta o processo de implementação da Educação Integral.

Uma vez que os documentos apresentam fundamentos teórico-metodológicos, diretrizes políticas e propostas pedagógicas para a Educação Integral no Ensino Fundamental, foram considerados os marcos Referencial, Diagnóstico e Programático no processo de coleta de dados da pesquisa. Corroboramos com Cellard (2008) ao afirmar que os documentos escritos conferem uma riqueza de informações temporais e contextuais a(ao) pesquisador(a).

A análise dos dados foram obtidos a partir dos questionários aplicados a coordenadora pedagógica e a gestora escolar, e da pesquisa documental realizada com o PPP da Escola Lilás (2022-2024) e o Documento Orientador: Escola em Tempo Integral (2024) fundamentou-se na técnica de análise de conteúdo, conforme o aporte metodológico de Franco (2005 p.13) que ressalta que “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido[...]”.

A etapa inicial do processo de análise foi a organização, que consistiu em [...] classificar, objetivar e organizar um discurso[...]” Franco (2005, p.16), no qual fiz a seleção dos materiais que foram considerados na pesquisa, tendo como critério central a escolha das informações que são relevantes para a compreensão do processo de re(construção) do PPP na perspectiva da Educação Integral, que foram definidos a partir das leituras dos documentos e da análise e seleção das perguntas dos questionários.

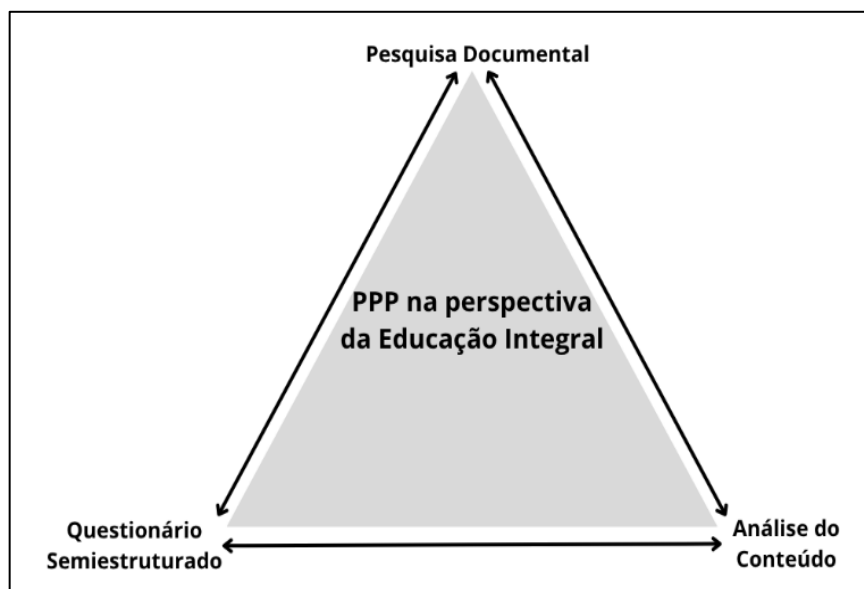
Na sequência, procedeu-se a codificação, por meio da definição da unidade de registro que “[...] é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com categorias levantadas.” Franco (2005, p.37), que são recorrentes nos discursos e textos analisados. E a unidade de contexto que é “[...] a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado [...]” Franco (2005, p.43) que situa os dados da realidade pedagógica, institucional e sociocultural. Entre a unidade de registro destacam-se concepções sobre o PPP, participação da comunidade escolar, práticas e estratégias da Educação Integral, gestão democrática, influência das avaliações externas e desafios na implementação do currículo integrado. Na unidade de contexto compreendem aos aspectos de transição da escola para o modelo de tempo integral, a realidade socioeconômica da comunidade escolar.

A terceira etapa de categorização da unidade de registro em categorias analíticas construídas com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico adotado. Neste sentido, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios

definidos” Franco (2005, p.57). Com base neste viés, as categorias estabelecidas foram: a) planejamento participativo e identidade escolar; b) gestão democrática e participação social; c) currículo integrado e práticas interdisciplinares; d) realidade escolar; e) avaliação formativa; e f) normatização e alinhamento política institucional.

Assim, a etapa de Inferência é interpretativa, pois “[...] essa metodologia de análise deve ser considerada como uma das dimensões do exercício da compreensão e interpretação a ser enfrentado pelo analista social[...]”. Franco (2005, p.30). Neste sentido, o pesquisador procura entender as significações que estão nas entrelinhas dos discursos presentes nos materiais coletados, permitindo a compreensão dos significados atribuídos pelas participantes às suas práticas pedagógicas e às políticas educacionais em curso. A análise evidenciou que a (re) construção colaborativa do PPP, quando efetivada em bases democráticas e dialógicas, contribui para a consolidação de práticas educativas contextualizadas, críticas e emancipatórias. E também revela contradições entre os princípios orientadores da Educação Integral e os desafios enfrentados na realidade escolar, no que se refere à participação efetiva da comunidade, às pressões por resultados em avaliações externas e à necessidade de fortalecimento da gestão democrática.

Figura 1: triangulação do conteúdo temático da pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A imagem ilustra um esquema da articulação entre os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa que são o questionário semiestruturado, a pesquisa documental e a análise de conteúdo. Representados nos vértices do triângulo, esses três elementos sustentam o eixo

central do estudo, que é a análise da (re)construção do PPP na perspectiva da Educação Integral. E as setas bidirecionadas entre os vértices indicam a relação dialógica e de mútua influência entre os procedimentos adotados.

3 CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PPP NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção analisa o processo de construção colaborativa do PPP na Educação Integral da Escola Lilás, a partir de experiências tecidas no contexto do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Para tanto, a constituição de espaço escolar propício à formação político-pedagógica e a cultura democrático-participativa dos sujeitos participantes da comunidade escolar requerem desdobramentos documentais e atitudinais efetivos para implementação dessa perspectiva.

Isso reforça a importância do PPP construído de maneira colaborativa e democrática na Educação Integral, especialmente na etapa de Ensino Fundamental da Escola Básica. De acordo com Veiga (2013, p. 24), a construção do PPP é “[...] um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se a fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos de administração central”.

Nesse sentido, configura-se como movimento de descentralização político-administrativa da escola em relação ao Sistema de Ensino Municipal, além contribuir para autonomia da instituição escolar na coordenação do trabalho pedagógico. Considerando o aporte teórico-conceitual de Vasconcellos (2014) e Gandin (2014) sobre planejamento, acompanhamento e avaliação do PPP e a partir de categorização *a priori*, as tessituras analíticas foram desenvolvidas nos marcos Referencial, Diagnóstico e Programático.

3.1 Marco Referencial

O Marco Referencial diz respeito à identidade da escola, composto por valores, princípios e objetivos almejados em curto, médio e longo prazo. Segundo Vasconcellos (2014, p. 182), “é a tomada de posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Expressa o ‘rumo’, o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências e da fé”.

Trata-se de um posicionamento consciente da instituição escolar e seus participantes frente à realidade social, política e cultural da comunidade, orientando suas práticas

pedagógicas em pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos selecionados coletivamente. No processo de desenvolvimento do PPP, é necessário estabelecer a intencionalidade pedagógica fundamentadas na realidade escolar contemporânea, considerando sujeitos históricos e aspectos socioculturais que constituem as comunidades escolar e local. Essa deve estar explícita no documento escolar, não direcionada a uma prescrição rígida de processos, mas com proposta exequível, prática e prazerosa (Cardoso; Pereira; Oliveira, 2025).

Essa articulação pode ser percebida no PPP da Escola Lilás quando afirma ser “[...] necessário que a escola crie seu PPP, o qual vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, pois busca uma ação intencional, com sentido explícito com um compromisso definido coletivamente” (ESCOLA LILÁS, 2022 p. 5). Nesse processo de construção colaborativa do PPP, na modalidade da Educação Integral, considera-se que os atores sociais envolvidos são estudantes, profissionais da educação, famílias, organizações da sociedade civil e demais instâncias da comunidade local, com experiências educativas e vivências sociais que influenciam a participação, a reflexão e a ação no processo de planejamento desse documento escolar.

Considerando esses aspectos, Falkembach (2013, p.138) afirma que “[...] o planejamento participativo pode constituir-se num instrumental pedagógico de grande valia para potencializar e trabalhar o processo de maturação desses indivíduos [...]”. Neste sentido, o planejamento participativo atua como um instrumento pedagógico que viabiliza uma tomada de decisões coletiva, ao promover a escuta ativa, a valorização das vivências dos envolvidos no processo de (re) construção do PPP e a construção democrática das práticas educativas e das ações que serão direcionadas no PPP.

Nesta pesquisa, o Marco Referencial se constitui em dimensões Situacional, Filosófica e Operativa do PPP na Educação Integral, conforme as próximas subseções.

3.1.1 Dimensão Situacional

A Dimensão Situacional trata do diagnóstico e compreensão da realidade educacional, com vistas a sistematizar elementos estruturais do PPP e determinações legais que orientam processos administrativos e pedagógicos da escola, bem como vivência de envolvidos na comunidade escolar. Segundo Vasconcellos (2014, p.182) “o marco situacional é um olhar do grupo que planeja sobre a realidade em geral, é, portanto, o momento da análise da realidade mais ampla na qual a instituição está inserida[...]”.

A respeito da influência de aspectos positivos e negativos da realidade escolar em ações pedagógicas e tomada de decisões no PPP, a coordenadora pedagógica comunicou o seguinte conteúdo: “O documento fortalece a identidade da escola, esclarece sua organização, define objetivos para aprendizagem dos alunos e, principalmente, estabelece como a escola irá trabalhar para atingi-los, através de um plano que busque sanar problemáticas existentes” (Coordenadora Pedagógica Joana, questionário realizado em 24/01/2025).

Percebe-se que o PPP um é documento fundamental para consolidar a identidade da escola, definir valores e princípios que orientam a ação pedagógica e a organização democrática. Ao promover a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar, ele fortalece a atuação coletiva, possibilita a construção de um referencial coletivo e contribui para constituição de uma cultura institucional colaborativa, como “[...] um caminho para isto, dada sua dimensão participativa, que favorece a unidade, que vai se constituindo no próprio processo de elaboração, e em função de sua base científica[...]” (Vasconcellos, 2014, p. 61).

Uma vez que a elaboração está vinculada à etapa de planejamento participativo do trabalho político e pedagógico da escola, o PPP se torna espaço de reflexão e aprimoramento permanente em direção ao alcance da qualidade do ensino. Neste viés, fomenta organização de ações escolares com base na ampla participação dos sujeitos, considerando o planejamento participativo como “[...] processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, busca de alternativas para solução de problemas e tomadas de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações” (Libâneo, 2021, p.150).

Nessa perspectiva, para Lück (2009, p. 23), “[...] o planejamento escolar deve ser compreendido como um processo contínuo e participativo, que envolve a análise da realidade e a tomada de decisões coletivas, permitindo ajustes constantes para atender às reais necessidades [...]”, considerando aspectos positivos e negativos que influenciam as ações pedagógicas e as tomadas de decisões no Ensino Fundamental da Educação Integral. Além disso, possibilita que planos e projetos sejam ajustados, quando necessário, garantindo corrigir falhas, aprimorar as práticas educacionais e promover ações que atendam às necessidades da comunidade escolar e do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Na conjuntura da Dimensão Situacional, o PPP da Escola Lilás estabelece condições para elaboração de metas e estratégias educacionais perante o contexto escolar e social, o qual expressa que “[...] a missão principal é somar esforços pela construção de uma educação cada

vez melhor, integrando os interesses e necessidades do nosso público alvo, o alunado, através de um processo de avaliação constante” (ESCOLA LILÁS, 2022, p. 5).

A soma de esforços em prol da Educação de qualidade se constitui em campo de disputa entre os interesses de grupos sociais pertencentes a comunidade escolar e necessidade político-pedagógicas da unidade escolar em implementar a Educação Integral em tempo integral, entre os quais precisam problematizar aspectos positivos e negativos durante o processo de avaliação do PPP produzido na organização do ensino regular. De acordo com Tilton e Pacheco (2015, p. 149) é fundamental prospectar “[...] desafios inerentes à implementação de propostas de Educação integral, que não se limitem apenas à ampliação da jornada escolar, mas que reconfigurem o currículo e o cotidiano das escolas”.

Para tanto, a escola deve ter autonomia para avaliar e modificar seu planejamento político e pedagógico em perspectiva participativa, para alinhar suas ações às demandas da comunidade escolar em afirmação ao seu compromisso com a educação democrática de qualidade. Conforme Neves (2013, p. 107) “A autonomia, democratizando internamente a escola pública, valoriza o trabalho dos profissionais, realça sua competência técnica e cria condições mais favoráveis ao exercício de seu compromisso social, que é educar”.

Nesse princípio, o PPP se torna uma ferramenta transformadora da realidade social quando percebe o processo de produção de conhecimento extraescolar, dos agentes escolares, e atribui ao projeto político-pedagógico (Bussmann, 2013, p. 49). As decisões precisam ser tomadas no coletivo, com equipes gestora e pedagógica devidamente dispostas a mediar problemáticas pertinentes à instituição escolar, com o propósito de melhoria educacional.

De acordo com Souza (2012, p. 12):

[...] Participar no processo de tomada de decisão na escola implica participar na construção, execução e acompanhamento de sua proposta pedagógica. Implica ainda o conhecimento das intenções da escola no processo de formação de seus alunos. A aproximação da comunidade à escola pode conter ainda outra positividade, na medida em que seja convertida em possibilidade de demonstração do valor e importância de uma escola de qualidade e de sua contribuição para a construção de uma sociedade cujo valor fundamental seja o homem.

Destaca-se o fato da importância do PPP para o direcionamento às práticas educacionais, assegurando que a escola tenha um planejamento estruturado e alinhado com seus objetivos. Ao definir diretrizes claras, o documento orienta professores, gestores e os demais membros da comunidade escolar para alcance de melhores resultados de aprendizagem e democratização das decisões que reflitam a realidade escolar na Educação Integral. Assim, segundo Mesquita (2012, p.459) “o planejamento e a organização do tempo escolar também

possibilitam uma maior aproximação do professor com o aluno, o exercício da autonomia, o desenvolvimento de responsabilidades e o interesse pela própria aprendizagem”.

O Documento Orientador da Escola em Tempo Integral (BRAGANÇA, 2024, s/p), destinado às escolas do município de Bragança (PA), estabelece que o PPP deve estar alinhado aos objetivos da Escola em Tempo Integral, quais sejam:

Melhorar indicadores de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes brasileiros; possibilitar maior proteção e inclusão social a todos estudantes, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade social; avançar na qualidade social da educação brasileira [...].

O Documento Orientador da Escola em Tempo Integral apresenta preposições que devem nortear a elaboração do PPP da instituição educacional, entre as ideias centrais do documento, destaca-se os objetivos do Programa Escola em Tempo Integral que são[...] possibilitar maior proteção e inclusão social a todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social e avançar na qualidade da educação brasileira [...]. Tais objetivos transcendem a ampliação da jornada escolar e apontam para uma formação que considerem as múltiplas dimensões quais sejam, cognitiva, afetiva, social, cultural, física e ética, e estejam comprometidas com a equidade, a inclusão e a justiça social.

Neste sentido, o PPP deve integrar práticas pedagógicas interdisciplinares e atividades complementares que promovam a articulação entre escola e comunidade conforme previsto nos eixos estruturantes do programa que são: ampliar, formar, fomentar, entrelaçar e acompanhar. Essas diretrizes reforçam o papel do PPP como instrumento coletivo de planejamento e gestão que deve refletir valores da educação integral e promover ações que atendam as reais necessidades dos atores sociais. De acordo com Moll (2012, p.133): “trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares”.

Neste viés, concluímos que a Dimensão situacional é uma etapa fundamental para a (re) construção do PPP, por permitir o olhar crítico sobre a realidade escolar e o planejamento de ações pedagógicas e políticas que respondam às reais necessidades da realidade escolar. A partir da compreensão dos aspectos sociais, culturais e estruturais presentes na comunidade escolar. Assim, o planejamento institucional torna-se dinâmico e coletivo.

3.1.2 Dimensão Filosófica

A Dimensão Filosófica trata sobre pressupostos norteadores para construção do PPP, em seus aspectos filosóficos, epistemológicos e didático-pedagógicos. A referida dimensão define a visão de educação, sociedade e conhecimento que a instituição assume, que vão orientar as ações pedagógicas e administrativas a serem delineadas no documento. Conforme Vasconcellos (2014, p.183) a Dimensão Filosófica “[...] corresponde à direção, ao horizonte maior, ao ideal geral da instituição (realidade global desejada)”, assim como evidencia a relação entre o que foi descrito na Dimensão Situacional e os aportes teóricos assumidos frente às especificidades da escola de Educação Integral.

No contexto da Educação Integral, a dimensão filosófica assume um papel central ao estabelecer os fundamentos que orientam a formação plena dos agentes sociais, considerando suas múltiplas dimensões. Esta perspectiva rompe com a lógica fragmentada e conteudista da educação tradicional, propondo um projeto pedagógico que reconhece o estudante com um ser histórico, ativo inserido em um território com saberes, vivências e necessidades específicas. Assim, os princípios que sustentam o PPP devem refletir uma concepção de educação comprometida com a equidade, com justiça social e com o desenvolvimento integral.

Considerando que a Escola Lilás está em processo de (re) construção do PPP com base na organização da Educação Integral, é importante que a dimensão filosófica esteja alinhada as preposições do Documento Orientador da Escola em Tempo Integral (2024). Isso implica em repensar as finalidades educativas da instituição, a partir de valores como a inclusão, participação democrática, o reconhecimento da diversidade e o fortalecimento dos vínculos entre a escola e a comunidade escolar. Assim, a dimensão filosófica do PPP se torna um instrumento de transformação da prática educativa, articulando teoria, contexto e intencionalidade formativa. “Trata-se de tomar situações concretas que tenham força para tocar as sensibilidades e para promover novas posturas que sejam capazes de identificar na diversidade uma das realidades exigentes e, ao mesmo tempo, mais significativas para a vivência concreta dos direitos” (Carbonari, 2012, p.231), neste caso dos direitos humanos.

A respeito da influência de tendências pedagógicas na organização do trabalho escolar e na construção do PPP da Educação Integral no Ensino Fundamental, a Coordenadora Pedagógica Joana comunica que “A Escola em Tempo Integral, iniciou suas atividades na Escola no mês de agosto de 2024, com atividades neste 1º momento somente de reforço escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dessa forma o PPP da escola, ainda será adaptado com essa perspectiva” (Coordenadora Pedagógica Joana, questionário realizado em 24/01/2025).

A Escola em Tempo Integral é um modelo educacional que amplia a permanência de alunos(as) na unidade escolar com atividades extracurriculares, sob o objetivo de possibilitar o desenvolvimento integral, considerando aspectos social, histórico, psicológico, físico e emocional. A ampliação do tempo escolar, na perspectiva da Educação Integral, deve ser uma estratégia para promoção de educação com qualidade, visto seu impacto significativo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Desse modo, “a ampliação não apenas da jornada escolar, mas também da diversificação dos espaços de formação, trazendo para o cotidiano dos estudantes diferentes oportunidades educativas” (Costa, 2012, p.479).

Corroboramos com Ribeiro (2017, p. 81) ao afirmar que a materialização da Educação Integral “[...] exige que a escola possa construir uma cultura baseada na educação integral, viabilizando, em seu projeto político-pedagógico, os princípios dessa concepção educacional, de modo a orientar toda a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar [...]”.

É fundamental que o aumento da jornada escolar seja aproveitado de maneira efetiva e contemple as competências do Ensino em Tempo Integral: desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, cooperação, criatividade, pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas em diferentes contextos.

As competências da Educação Integral correspondem ao autoconhecimento, pensamento crítico, projeto de vida, cidadania, comunicação, cultura, criatividade e colaboração. As atividades realizadas durante o período ampliado precisam ser planejadas de forma a atender às necessidades e aos objetivos do ensino integral, alinhando-se ao PPP da escola. “Compreende-se, portanto, que responder à integralidade dos indivíduos, objeto do processo educativo, demanda tantas competências e habilidades quanto a própria diversidade humana” (Costa, 2012, p.479)

Segundo o Documento Orientador da Escola em Tempo Integral (BRAGANÇA, 2024, p. s/p), disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Bragança, a proposta de Educação Integral prevê duas formas de ampliação da jornada escolar: uma com aumento de 5 horas semanais e outras 15 horas semanais. Essa diferenciação orienta as escolas quanto à organização dos tempos escolares, de acordo com a adesão de cada unidade de ensino ao programa, e serve como base para o planejamento pedagógico e a (re) construção do PPP, alinhando-o aos princípios da Educação Integral.

Para as UEx que aderirem à ampliação da jornada de 5 horas, considera-se que estas horas deverão ser organizadas centradas, necessariamente, no Acompanhamento Pedagógico Obrigatório, da seguinte forma: 2h30min (duas horas e trinta minutos) de Língua Portuguesa e 2h30min (duas horas e trinta minutos) de matemática. É de

autonomia da escola a distribuição do tempo dessas 5 horas quanto à quantidade de dias e turnos para sua realização. E para as UEx que aderirem à ampliação da jornada de 15 horas, considera-se que estas horas deverão ser organizadas da seguinte forma: 8(oito)horas, necessariamente, distribuídas em 4(quatro) horas de Língua Portuguesa e 4(quatro)horas de matemática. As 7(sete) horas restantes precisarão ser distribuídas em três outras Atividades Complementares do Campo: Artes, Cultura, Esporte e Lazer, conforme escolha da escola.

A Escola Lilás aderiu à modalidade de Educação em Tempo Integral, por meio da ampliação de 5 horas semanais à jornada regular de ensino. Essa ampliação ocorre no contraturno escolar: os discentes que estudam no turno da manhã participam das atividades no período da tarde, e os que estudam à tarde realizam o reforço pela manhã.

Conforme destaca a gestora escolar “[...] com a chegada da Escola de Tempo Integral que funciona no contraturno nossos alunos estão cada dia melhores em seus conhecimentos no que tange a respeito do ensino-aprendizagem [...]”, as atividades são ofertadas no contraturno são voltadas ao reforço escolar nas disciplinas de Linguagem e suas tecnologias, e Matemática e suas tecnologias, o que evidencia uma alternativa estratégica por áreas que têm forte influência nas avaliações externas de larga escala, como o SAEB, e que compõem os critérios de definição de alfabetização estabelecidos por organizações internacionais como a ONU.

Na concepção de Libâneo (2010, p.6) “a ampliação da jornada escolar, geralmente para dois turnos do dia, tem por objetivo a promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula[...]”. Neste sentido, a Escola de Tempo Integral não deve limitar-se à ampliação da jornada escolar sem um planejamento pedagógico bem definido. Em vez disso, a expansão do tempo deve estar diretamente relacionada às práticas educacionais que serão implementadas, garantindo que os princípios da educação integral sejam devidamente contemplados e aplicados de forma clara.

Podemos perceber que a ampliação da jornada escolar transcende a mera extensão do tempo de permanência dos estudantes na escola, esta modalidade de ensino busca enriquecer o processo educativo, por meio da interação entre saberes escolares e experiências socioculturais. Para Libâneo (2010, p.6) as atividades para além da sala de aula, “[...] inclui em alguns casos atividades de reforço escolar para a alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes[...]”, conforme apontado pelo autor, essa dinâmica se manifesta na escola analisada.

Assim, é pertinente que a delimitação dessas atividades esteja registrada no PPP da escola, de forma a garantir que o tempo ampliado cumpra uma função pedagógica planejada e articulada com os objetivos da Educação Integral. O qual assegura que a jornada estendida seja percebida como um espaço educativo qualificado, voltado ao fortalecimento das aprendizagens

fundamentais à equidade e à melhoria da qualidade social e da educação oferecida pela instituição.

De acordo, com o Documento Orientador da Escola em Tempo Integral, no “eixo formar” (2024) destaca-se:

[...] Realização de seminários regionais para a atualização, revisão e consolidação dos princípios e orientações curriculares por etapas da educação básica e modalidades de ensino. Distribuição de coleção de publicações com orientações curriculares para a Educação em Tempo Integral por etapa de ensino e modalidade. Formação de equipes técnicas de secretarias e gestores de escola para liderança pública para políticas de Educação Integral. Editais de fomento para pesquisa em Educação em Tempo Integral. Planejamento e oferta de programas de aperfeiçoamento profissional para articuladores, gestores de escola e professores.

A relação entre currículo e ensino em Tempo Integral está na sua capacidade de formar atores sociais críticos, capazes de compreender as estruturas de poder que moldam a sociedade e de atuar para transformá-la. O tempo ampliado na escola deve ser utilizado para garantir uma formação que valorize tanto os saberes escolares, quanto os culturais e sociais, promovendo um ensino inclusivo e significativo para os estudantes. Segundo um dos eixos norteadores da Escola em Tempo Integral, disponibilizado no Documento Orientador (2024) da escola no “eixo ampliar” versa sobre “a ampliação das matrículas de tempo integral comprometida com sua alocação eficiente e equitativa”, e enfatiza que:

Guia com orientações de gestão eficiente e equitativa das matrículas de em tempo integral. Formação da equipe técnica responsável pela gestão das matrículas de tempo integral na rede. Incentivo à adoção de critérios de equidade na alocação de matrículas. Incentivo à institucionalização de programas locais de Escola em Tempo Integral.

A articulação entre os eixos do Documento Orientador da Escola em Tempo Integral e a Dimensão Filosófica do Marco Referencial do PPP da Escola Lilás revela os princípios que sustentam a proposta de uma educação pública, democrática e transformadora. O eixo “formar”, ao promover a formação continuada de professores, gestores e equipes técnicas, reafirma uma concepção de educação como processo permanente, reflexivo e emancipador, centrado no desenvolvimento crítico dos estudantes que compõem o espaço escolar.

Por outro lado, o eixo “ampliar” enfatiza a equidade na alocação de matrículas e a gestão eficiente da ampliação da jornada escolar, evidencia uma filosofia educacional comprometida com a justiça social e com acesso igualitário ao direito a educação de qualidade. Ambos os eixos reforçam os fundamentos éticos, epistemológicos e pedagógicos que norteiam o projeto de Educação Integral da escola, alinhando-se à visão de sociedade e de currículo assumido no PPP.

Dessa forma, é pertinente que a escola considere os princípios da educação integral, que vão além do reforço escolar. A simples ampliação da carga horária sem uma organização escolar que contemplem a formação integral, pode resultar na intensificação de um modelo tradicional e conteudista, que não atende plenamente às demandas dos estudantes.

Diante do exposto, compreende-se que a Dimensão Filosófica do PPP da Escola Lilás deve refletir o compromisso com a educação integral, democrática e inclusiva, que valorize o estudante em sua totalidade. A (re) construção do PPP, à luz dos princípios da Educação em Tempo Integral, exige que a escola redefina suas concepções de ensino, aprendizagem e currículo, assumindo como horizonte formativo o desenvolvimento pleno dos discentes, em suas dimensões cognitivas, sociais, culturais, afetivas e éticas. Nesse sentido, a filosofia educacional da instituição deve articular os valores da equidade, da justiça social e da valorização dos saberes do território, promovendo uma prática pedagógica transformadora, crítica e dialógica. A consolidação desse compromisso no PPP é pertinente para que a ampliação da jornada escolar se traduza em oportunidades reais de aprendizagem significativa e formação cidadã.

3.1.3 Dimensão Operativa

A Dimensão Operativa define o planejamento político-pedagógico durante a vigência do projeto, processos de avaliação do ensino e da aprendizagem, concepção, objetivos e aspectos metodológicos na ação escolar. De acordo com Vasconcellos (2014, p.183) essa dimensão “[...] expressa o ideal específico da instituição. É a proposta dos critérios de ação para os diversos aspectos relevantes da instituição, tendo em vista aquilo que queremos ou devemos ser (utopia meio)”, fomenta a operacionalização das dimensões Situacional e Filosófica na prática educativa, respeitando a organização do trabalho pedagógico, singularidades e necessidades educativas dos grupos sociais em contexto escolar.

Nessa perspectiva, a respeito do alinhamento das realidades escolar e local aos objetivos e valores perseguidos pelo Ensino Fundamental na Educação Integral, a Coordenadora Pedagógica Joana relatou que: “A Escola vem com a proposta de melhorar e ampliar os conhecimentos dos educandos, criando possibilidades que façam com que a leitura e a escrita dos mesmos avancem e que com isso melhore nossos índices nas participações das provas externas” (Coordenadora Pedagógica Joana, questionário realizado em 24/01/2025).

O alinhamento das realidades escolares e locais aos objetivos e valores do Ensino Fundamental, na perspectiva da Educação Integral, é um desafio que exige planejamento

participativo, adaptação às necessidades contextuais e compromisso com a construção colaborativa por parte da escola. “É necessário, ainda um posicionamento a respeito do que é adequado para a instituição que se planeja (e o grupo que a compõe) seja fator eficiente na aproximação da realidade existente à realidade idealizada” (Gandin, 2014, p.29).

Na dimensão operativa o PPP, que trata da execução concreta das ações pedagógicas, o letramento deve ser compreendido como prática transversal, presentes tanto nas atividades curriculares quanto nas extracurriculares. Isso implica planejar ações que estimulem a leitura crítica, a produção de textos diversos e ampliação do vocabulário, respeitando as vivências dos educandos e o grupo social o qual está inserido. Segundo Ávila (2012, p.258) “viver o letramento é tudo isso e muito mais, é viver a cultura oral, a leitura, a escrita, é viver os espaços urbanos, é filiar-se aos discursos das cidades, dos espaços por onde circula ou se deseja circular.”

De acordo com Ávila (2012, p.258) “na perspectiva da educação integral, alfabetização/letramento consistem em uma questão de direitos para todas as crianças, jovens e adultos[...]” dessa forma, o letramento envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais, no contexto da educação integral, configura-se como um dos eixos fundamentais para o pleno desenvolvimento dos educandos, articulando-se com os objetivos formativos da escola em tempo integral.

À luz de Ávila (2012, p.265-266) a “Educação Integral inclui as crianças das escolas públicas e das camadas populares em processos plenos de possibilidades de aprendizagens integrando mente, corpo e emoções”. Neste sentido, as confluências entre letramento e educação integral se evidenciam na proposta de formação ampliada do estudante, que envolve competências cognitivas, culturais e sociais. O tempo estendido na escola oferece a oportunidade de explorar práticas de letramento ao integrar diferentes áreas do conhecimento e promover aprendizagens contextualizadas.

A ênfase na melhoria dos índices de desempenho em avaliações externas reflete a preocupação da instituição em garantir que seus(suas) alunos(as) alcancem melhores resultados, uma vez que esses exames como SAEB e a Prova Brasil determinam a qualidade do ensino ofertado. Entretanto, é fundamental que o foco não se restrinja a uma visão conteudista e mecanicista da Educação, pois o verdadeiro avanço da aprendizagem acontece quando os(as) alunos são incentivados a compreender criticamente os conteúdos escolares, relacionando-os às experiências sociais.

Destarte, as avaliações externas têm influenciado a forma como as instituições educacionais organizam o seu currículo escolar, o qual reflete de forma direta nas práticas

pedagógicas e no processo de ensino e aprendizagem. Esse cenário acaba definindo os conteúdos a serem abordados, o formato das respostas esperadas e até mesmo a forma de pensar dos docentes e discentes. Como consequência, há priorização de resultados em relação ao processo de ensino e aprendizagem

De acordo com Souza (2003, p. 883):

[...] Potencializar a dimensão educativa/formativa da avaliação certamente supõe a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que se realiza quando se delimita que conhecimento deverá ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação [...]

A avaliação externa desempenha um papel importante ao permitir que as instâncias administrativas analisem o trabalho escolar. Porém a imposição dos conteúdos específicos, cujo ensino é condicionado a recompensas institucionais, pode levar à padronização e ao cerceamento da liberdade educativa. Portanto, é primordial que as escolas tenham a liberdade de determinar e legitimar os conhecimentos que consideram relevantes, sem se submeterem a critérios externos que possam comprometer a qualidade e a diversidade do processo educativo.

Nesses fundamentos operacionais, o PPP da Escola Lilás (2022, p. 15) assimila que os “[...] pressupostos teóricos-metodológicos e a organização curricular dentro da contextualização da escola buscam valorizar os temas transversais, a interdisciplinaridade, diminuir a distância entre as áreas de conhecimento e a realidade”. Neste contexto, o PPP configura-se como um princípio norteador da produção do conhecimento político e pedagógico, ao integrar diferentes áreas do saber, o qual contribui para a construção de um currículo contextualizado que dialoga com a realidade e com os desafios sociais na perspectiva do ensino em Tempo Integral.

A interdisciplinaridade pode ser percebida, também, no processo de operacionalização de atividades escolares no PPP na perspectiva da Educação Integral no Ensino Fundamental, conforme comunicado pela Gestora Escolar Lúcia:

A escola está em constante movimento, fazendo suas ações, desenvolvendo seus projetos como: projeto família e escola, projeto atividade criativa, projeto de leitura, projeto de judô, projeto mão na massa. “[...] a gestão escolar, juntamente com os docentes, faz reunião com a comunidade escolar para falarmos do rendimento do aluno, visando estimular a democracia e a participação de todos nas decisões e firmar compromisso de integração” (Gestora Escolar Lúcia, questionário realizado em 30/05/2025).

Na instituição pesquisada, a jornada escolar ampliada oportuniza atividades escolares voltadas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, para melhoria do desempenho

escolar de discentes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental que necessitam de reforço escolar⁵. As atividades voltadas para práticas pedagógicas direcionadas para o ensino da Língua Portuguesa e também para o ensino de matemática de reforço escolar são fundamentais para o aprendizado e a expressão do pensamento, visto que são a base da comunicação social, acesso ao conhecimento, compreensão do meio social e formação do senso crítico.

O reforço escolar pode se configurar como um projeto pedagógico no âmbito do PPP, quando é concebido como uma ação intencional, planejada e integrada à proposta de formação da escola, sob a perspectiva da Educação Integral. Para isso, deve estar alinhado aos princípios e objetivos do PPP, respondendo às reais necessidades dos estudantes, por meio de estratégias diversificadas de ensino e avaliação. Ao invés de atuar de forma paralela ou emergencial, o reforço escolar deve dialogar com o currículo, promover a interdisciplinaridade e valorizar diferentes linguagens e saberes.

O processo de aquisição de leitura e escrita exige que o docente estimule em um processo contínuo os educandos(as), por meio de práticas mediadoras que ofereçam um ambiente alfabetizador que valorize o pensamento crítico em relação a sua realidade. Dessa forma, Santos (2016, p. 7) aponta que “[...] o trabalho com projeto é de grande importância, pois além de trabalhar de forma interdisciplinar, oferece também variedades de textos que valoriza e estimula o aluno a sua prática de leitura e escrita, respeitando sempre o ritmo de cada um”.

Uma das estratégias adotadas pela escola é o fortalecimento das competências em leitura e escrita, no qual são trabalhadas competências como produção textual, compreensão de textos, ampliação do repertório cultural e linguísticos que são aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. No entanto, para que o ensino integral cumpra seu papel, é necessário que as práticas pedagógicas e planejamentos sejam alinhados com as reais necessidades da sociedade. De acordo com o Documento Orientador da Escola em Tempo integral destaca as competências de leitura e escrita são:

[...] Organização de Clubes de Leitura/Produção Textual-Criação de grupo para prática de leitura em comum, partilhada, inclusive em voz alta e para várias pessoas ao mesmo tempo, compartilhando sentimentos, conhecimentos, interpretações e histórias de leitura. Construção de agenda para criação do grupo, difusão da ideia, escolha dos livros com atenção para 10 diversidade das temáticas, definição do nome do grupo, sessão de debate. Contos. Literatura de Cordel. [...].

⁵ O reforço escolar na instituição pesquisada é desenvolvido no contraturno escolar e conduzido por professores vinculados à Secretária Municipal de Educação (SEMED). Esses profissionais atuam com turmas compostas por estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. As aulas ocorrem em uma sala específica da escola com o ensino voltado para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para que o PPP da Educação Integral cumpra sua Dimensão Operacional no contexto do Ensino Fundamental, é necessário que a escola estabeleça uma relação mais próxima com a realidade local, considerando os desafios e as potencialidades da comunidade em que está inserida. Isso implica a valorização dos saberes e a criação de projetos interdisciplinares que ampliem as formas de ensino e aprendizagem.

Portanto, o ensino integral deve ser concebido muito além do que uma resposta à necessidade de melhorar índices de avaliação, mas sim como uma oportunidade de transformar a escola em um espaço acolhedor, participativo e emancipatório para os atores sociais. Assim, será possível alinhar as realidades escolar e local aos objetivos e valores dessa modalidade de ensino, garantindo que a educação cumpra seu papel de promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Quadro 2: Síntese do conteúdo temático- Marco Referencial do PPP na Educação Integral

Fontes	Conteúdos Temáticos	Síntese
PPP da Escola Lilás (2022-2024)	Princípios éticos; Educação integral; Aprendizagem significativa.	O PPP fundamenta-se em uma educação que articula ética, autonomia e sentido social, promovendo uma formação integral centrada no ator social e em sua realidade.
Coordenadora Pedagógica (Joana)	Prática reflexiva; Mediação pedagógica; Formação continuada.	A coordenação orienta suas ações por uma prática reflexiva, mediando processos formativos coletivos e incentivando o desenvolvimento profissional docente contínuo.
Gestora Escolar (Lúcia)	Gestão democrática; Compromisso social; Inclusão.	A gestão pauta-se em princípios democráticos e participativos, promovendo equidade, inclusão e corresponsabilidade entre escola, família e comunidade.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O quadro apresenta a articulação entre os fundamentos político e pedagógicos do PPP da Escola Lilás (2022-2024) e as práticas institucionais desenvolvidas no cotidiano escolar. O referido documento orienta-se por princípios éticos, pela concepção de educação integral e pela valorização de aprendizagens significativas, evidenciando o compromisso com uma formação humanizadora, crítica e contextualizada. No âmbito pedagógico, a coordenadora pedagógica (Joana) destaca-se por sua atuação pautada na mediação reflexiva dos processos formativos e na promoção da formação continuada docente, fortalecendo o desenvolvimento profissional coletivo. Por sua vez, a gestora escolar (Lúcia) fala sobre uma abordagem democrática e inclusiva, fundamentada na corresponsabilidade e no compromisso social, ampliando o diálogo entre escola, família e comunidade.

3.2 Marco Diagnóstico

O documento do PPP na perspectiva da Educação Integral requer uma compreensão aprofundada das condições sociais existentes na realidade local e situações socioeconômicas dos sujeitos escolares, para elaboração de objetivos educacionais alcançáveis e promoção de projetos e atividades condizentes com a sociedade. De acordo com Vasconcellos (2014, p. 188) “O conhecimento da realidade vai se dar pela pesquisa (levantamento de dados da instituição) e análise (estudo dos dados no sentido de captar os problemas, os desafios, bem como pontos de apoio para o processo de mudança da realidade institucional)”.

Ao considerar a realidade local, a escola deve adaptar suas práticas políticas e pedagógicas às potencialidades educacionais de atores sociais e organizações da sociedade civil, promovendo uma Educação Integral contextualizada. Essa adaptação exige um diagnóstico prévio, com sistematização na pesquisa socioantropológica, capaz de “[...] identificar os problemas relevantes da realidade, ou seja, aqueles que efetivamente precisam ser resolvidos para melhoria de vida da comunidade em questão” (Vasconcellos, 2014, p.190).

Os processos de adaptação, sistematização e pesquisa durante o Marco Diagnóstico enseja uma análise crítica da realidade, no trabalho colaborativo e participativo de tomada de decisões políticas e pedagógicas na instituição escolar de Educação Integral. A crítica da realidade pode ser alcançada pela avaliação formativa e reflexiva de contextos internos e externos da escola, de modo a identificar aspectos que influenciam a organização do trabalho pedagógico e a qualidade do ensino em tempo integral. De acordo com Gandin (2014, p.31).

O diagnóstico é, como já foi dito, parte de um plano que profere um juízo sobre a instituição planejada em todos ou em alguns aspectos tratados no marco operativo (que descreveu o modo ideal de ser, de se organizar, de agir da instituição), juízo este realizado como critérios retirados do próprio marco operativo [...].

Essa abordagem crítica orienta a implementação de estratégias que visam a transformação social e à promoção da educação, assegurando que as ações escolares estejam em consonância com as demandas reais da comunidade. Neste sentido faz-se, necessário “uma estratégia indutora de políticas sociais integradas que valoriza a diversidade local e regional considerando percursos e conquistas, bem como, potencializando os valores e práticas que caracterizam [...] o Brasil, com suas riquezas de saberes e fazeres[...].” (Sperandio; Castro, 2012, p.319).

Nessa ótica de diagnóstico e avaliação da realidade escolar, o PPP da Escola Lilás (2022, p. 16) destaca que:

Tudo que fazemos requer avaliação, para ampliar e perceber se os objetivos foram atingidos e em proporções. Avaliar é um processo gradativo, contínuo e complexo, assim não pode limitar-se a tradicional prova mensal, mas a cada tarefa, a cada realização ou até mesmo a cada experiência vivida, acontece avaliação.

A avaliação diagnóstica da realidade é uma etapa fundamental na construção do PPP da Educação Integral no Ensino Fundamental, pois permite identificar as especificidades, desafios e potencialidades do contexto escolar. Assim, a avaliação diagnóstica da realidade deve “[...] ser proativa no envolvimento da escola em práticas culturais contemporâneas, buscando continuamente influenciar nos processos educativos, promovendo a interface educação-cultura” (Silva, 2012, p. 396).

Segundo Silva (2012, p. 381) “[...] ocorre que as necessidades dos cidadãos se apresentam intrinsecamente interligadas nos vários aspectos”. E para identificar as necessidades de colaboração entre a instituição escolar e os atores sociais no âmbito do PPP, é fundamental adotar estratégias que fomentem a participação ativa e o diálogo contínuo, com a criação de espaços democráticos de discussão e soluções educativas. Essas iniciativas fortalecem os vínculos entre a escola e a comunidade, promovendo uma prática educativa transformadora que reflete os anseios e particularidades do contexto local. A partir dessa perspectiva, a colaboração “[...] atua no diálogo de uma educação que considera no seu processo de aprendizagem o educando como sujeito social, político e histórico, a realidade em que vive e seu contexto comunitário e a cultura de que ele faz parte” (Santana, 2012, p.497).

Nesse cenário, o Marco Diagnóstico se constitui em conhecimento da realidade, a partir da pesquisa socioantropológica e diálogo permanente entre sujeitos, e julgamento da realidade investigada, com seleção de aspectos relevantes para o PPP da Educação Integral na etapa do Ensino Fundamental.

3.2.1 Conhecimento da realidade

Na análise do contexto local, a comunidade escolar identifica fatores que influenciam no processo político-pedagógico e de ensino-aprendizagem. Essa análise orienta a seleção de estratégias pedagógicas e administrativas adequadas, assegurando que ações planejadas estejam fundamentadas em uma leitura crítica da realidade, uma vez que “o conhecimento da realidade vai se dar pela pesquisa (levantamento de dados da instituição) e análise (estudo dos dados no sentido de captar os problemas, os desafios, bem como os pontos de apoio para o processo de mudança da realidade institucional)” (Vasconcellos, 2004, p. 188).

Nessa direção, o planejamento de ações escolares, na perspectiva da Educação Integral no Ensino Fundamental, é concebido como um exercício coletivo da leitura da realidade e, simultaneamente, da elaboração de estratégias práticas para adequação do processo educativo no PPP. Nesse viés, segundo Vasconcellos (2014, p.83) “[...] quando nos referimos ao conhecimento da realidade, falamos de uma visão de um sujeito/grupo, que é, portanto, sempre uma construção”.

À luz de Macedo *et al* (2012, p.418) “[...] os agentes culturais, mais que coadjuvantes, passam assumir papel singular no processo de construção de conhecimento nas escolas públicas municipais”. Assim, a incorporação de conhecimento da realidade ao PPP na perspectiva da Educação Integral, no Ensino Fundamental, é essencial para a construção de uma proposta educativa que responda às demandas da comunidade de forma crítica e contextualizada. Trata-se de reconhecer a complexidade que atravessa o campo educacional e adotar postura investigativa.

Diante disso, a respeito da relevância do conhecimento da realidade local para definição de objetivos educacionais e meios necessários para alcançá-los no PPP da Educação Integral no contexto do Ensino Fundamental Integral, a Coordenadora Pedagógica Joana comunica que: “[...] através do Projeto Político- Pedagógico a escola tem a capacidade de construir sua identidade, de tal forma que caracterizará uma escola única, focada no desenvolvimento do ensino-aprendizagem e levando um bom retorno para a comunidade a qual está inserida” (Coordenadora Pedagógica Joana, questionário realizado em 24/01/2025).

O PPP, ao lado do Regimento Escolar, organiza e direciona ações educativas no ambiente escolar, pois representa a intencionalidade pedagógica da instituição. Refere-se ao plano global, articulador e dinâmico, que sistematiza a proposta educacional a partir da realidade concreta da escola, considerando suas necessidades, potencialidades e os desafios impostos pelo contexto sociocultural. Segundo Rigo (2016, p. 61), uma vez que se trata de uma construção coletiva que orienta a prática escolar, gera discussão em torno de:

[...] a) Educar para viver na contemporaneidade, convivendo com a incerteza, com a contradição e com a diferença; b) Educar para a convivência, para a tolerância e para o coletivo; c) Educar na busca do estabelecimento de novas formas para aprender e relacionar-se com o conhecimento (PPP da escola).

Com vistas a intencionalidade educativa na Dimensão Diagnóstica na Educação Integral, o PPP da Escola Lilás (2022) prospecta que busca:

a) [...] b) Oportunizar aos educadores e educandos um ambiente escolar que possa construir a esperança num projeto de vida, que a alegria tônica do viver; c) Promover

ações integradoras que destaquem a importância das experiências no processo de ensino aprendizagem, permitindo uma educação significativa e de qualidade.

Por meio do PPP, a escola constrói sua identidade e estabelece metas voltadas ao desenvolvimento do ensino aprendizagem, em consonância com os anseios da comunidade escolar. O PPP é um documento concebido a partir do planejamento participativo, que permite que todos os integrantes da comunidade escolar assumam responsabilidade mútua na definição dos rumos da instituição. Neste sentido, a “[...]a identidade dos diferentes grupos e que são identidades que dão sentido de pertencimento aos sujeitos, compreende-se aqui que viabilizar e fomentar a cultura, ou melhor, as culturas locais, é fundamental” (Costa, 2012, 482) para o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Segundo Carline (2012, p.445) “[...] A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade supõem o trabalho coletivo e planejado [...] que possam articular os conteúdos das várias disciplinas, com o propósito de facilitar a aprendizagem”. Assim, o PPP, enquanto instrumento de planejamento coletivo e orientador da prática educativa, configura-se como uma oportunidade estratégica para o diagnóstico das necessidades formativas na perspectiva da Educação Integral, tanto para os profissionais da educação para os discentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Ademais é importante apreendermos que a [...] educação integral é meio e fim para a emancipação. Ela cria um novo sentido para a organização social horizontalizando os atores, democratizando as relações e colocando a todos no papel de aprendizes” (Costa, 2012, p.483). Neste viés ao integrar no seu processo de elaboração o diagnóstico das necessidades formativas, o PPP assume uma função dialógica e emancipadora, na medida em que valoriza a participação de todos e promove a corresponsabilidade pela construção de uma educação que atenda aos princípios da integralidade, da equidade e da justiça social.

No contexto da Educação Integral no Ensino Fundamental, o PPP deve garantir uma Educação que contemple a formação integral do estudante, em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, entre espaços escolares e não escolares. Nessa perspectiva, é desejável que se adote uma:

[...] formação do ser humano, no sentido do desenvolvimento de suas faculdades ou dimensões, não necessariamente em escola de tempo integral e por formação e proteção integral em escola em tempo integral [...]. O processo educacional deveria desenvolver essas dimensões do ser humano, emancipando-o para uma vida social autônoma e livre (Ribeiro, 2017, p. 62).

A Gestora Escolar Lúcia amplia essa percepção de integral do ser humano, com o fortalecimento da convivência democrática no processo de conhecimento da realidade, ao destacar que a escola deve “Promover a conscientização da melhoria do nível de aprendizagem das crianças, visando o desenvolvimento das potencialidades, o fortalecimento do relacionamento da comunidade com a escola e a convivência democrática” (Gestora Escolar Lúcia, questionário realizado em 30/05/2025).

A convivência democrática assume um papel central no processo de construção colaborativa do PPP na Educação Integral, pois é a partir do diálogo, da escuta ativa e da valorização da pluralidade de vozes que se torna possível elaborar um projeto que reflita as reais necessidades, identidades e desejos da comunidade escolar. Segundo Silva (2012, p.382) “[...]Faz-necessária a criação de estruturas de trabalho mais horizontais que permitam o estabelecimento de novos diálogos e conexões, aproximando programas e percebendo o indivíduo na sua complexidade e não de forma parcial”.

Assim, a (re)construção do PPP, quando conduzida de forma democrática, rompe com modelos verticalizados e burocráticos do planejamento, favorecendo uma cultura de corresponsabilidade e compromisso coletivo com a escola como espaço público e formativo. Neste sentido, conforme aponta Veiga (2013, p.33) “A construção do projeto político-pedagógico requer a continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.”

O conhecimento da realidade na modalidade do ensino integral, precisa estar ancorada em uma visão ampla do desenvolvimento, contemplando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Assim, “a construção de redes educativas territoriais é um excelente instrumento para criar condições adequadas a prática educativa integral, que não se limita ao espaço escolar e possui uma visão integradora e sistêmica do processo de formação e transformação dos sujeitos” (Mesquita, 2012, p.452).

Dessa forma, o conhecimento da realidade escolar configura-se como elemento estruturante para a construção de um PPP que reflita as singularidades do contexto em que está inserido. No âmbito da Educação Integral no Ensino Fundamental Anos Iniciais, essa compreensão se amplia e ganha densidade ao articular as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais do desenvolvimento. A leitura crítica da realidade, demandas formativas, reconhecer potencialidades e enfrentar desafios.

3.2.2 Julgamento da realidade escolar

O julgamento da realidade, no contexto educacional, está associado ao processo de análise crítica das condições sociais, econômicas, culturais e políticas que envolvem a comunidade escolar. Ele ocorre “[...] em função do referencial assumido pelo coletivo. É o confronto entre o ideal e o real, entre aquilo que estamos sendo” (Vasconcellos, 2014, p.189).

A leitura detalhada da realidade e opção por prioridades políticas e pedagógicas no projeto educacional proporciona a elaboração de estratégias para potencialização de práticas educativas e contextualização de problemas na realidade escolar. De acordo com Veigas (2013, p. 13) “[...] se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade[...]”.

Ao realizar a análise crítica da realidade, a instituição de ensino reconhece as desigualdades e dificuldades atinentes a sua função social, bem como adota postura transformadora pelo processo de planejamento participativo. Para Bussman (2013, p. 38) “O desafio que representa o projeto pedagógico traz consigo a exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos”.

O julgamento da realidade permite que a escola se torne um espaço de reflexão voltado para a transformação social, sobretudo na promoção de condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem no âmbito do PPP. Uma vez que esse documento possibilita a formação mútua dos sujeitos da comunidade escolar, a Coordenadora Pedagógica Joana, no tocante a compreensão crítica da realidade e sua influência na tomada de decisões e estratégias de ação política e pedagógica, afirma que a escola busca: “[...] melhores indicadores de aprendizagem e desenvolvimento integral dos educandos, somados ao esforço coletivo entre família e escola” (Coordenadora Pedagógica Joana, questionário realizado em 24/01/2025).

A partir do julgamento da realidade educacional observada, constata-se que a Educação Integral se apresenta como uma estratégia promissora para melhoria do desempenho dos educandos no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Entre os pontos positivos identificados na implementação da Educação Integral, destaca-se a ampliação do tempo e dos espaços educativos, o que permite diversificar as experiências formativas e garantir o maior aprofundamento dos conteúdos curriculares. Neste viés a estratégia da educação integral “[...] são delineadas em torno de novas necessidades formativas do sujeito que compreendem as dimensões afetiva, ética, social e cultural” (Macedo *et al*, 2012, p.413).

A partir da concepção de avaliação na perspectiva da Educação Integral, o PPP da Escola Lilás (2022, p.17) afirma que “[...] a avaliação não deve priorizar apenas o resultado ou o progresso, mas a prática de investigação, questionando a relação ensino aprendizagem na

busca de identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades de uma forma dialógica”. Dessa forma, os indicadores de aprendizagem permitem mensurar o progresso e o desempenho dos alunos em relação aos objetivos educacionais estabelecidos. Assim, “[...] praticar uma educação cujo sentido seja o de recriar comunidades aprendentes, geradoras de saberes, abertas ao diálogo e à intercomunicação” (Brandão, 2012 p.61).

Segundo Araújo (2012, p. 207) “O educador na turbulência cultural da atualidade, está convocado a focar sua atenção nos valores e comportamentos vigentes, além de identificar os equívocos e lacunas enraizadas na cultura”. Desse modo, é imprescindível a forma como avaliam os processos de ensino e aprendizagem para identificar lacunas, potencialidades e necessidades dos educandos, por meio, de intervenções pedagógicas assertivas. Quando alinhada ao PPP, essa prática permite decisões coerentes com os objetivos da escola, favorecendo a melhoria da qualidade do ensino e a promoção de uma educação integral, inclusiva e contextualizada.

A respeito dos indicadores educacionais e sua contribuição para o desenvolvimento integral, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) estabelece que:

Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade de ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e aprendizagem de todos os alunos [...] (INEP, 2022, p. 9).

Com base no julgamento da realidade diagnóstica na escola pesquisada, observa-se que a Educação Integral se apresenta como uma estratégia potencial para a melhoria dos indicadores educacionais no ensino fundamental, especialmente quando compreendida como uma proposta formativa que vai além da ampliação do tempo escolar, “[...] por meio de indicadores de avaliação e com base em meios de verificação, tais como frequência, relação estabelecida com os alunos, participação nas ações da unidade escolar, articulação com o PPP da unidade” (Silva, 2012, p. 406).

E entre os aspectos positivos identificados estão a valorização da escuta dos atores sociais, o incentivo ao protagonismo estudantil, a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a promoção de práticas pedagógicas significativas, visto que “[...] a ampliação qualitativa do tempo escolar garante ao educando não só o aprofundamento e acompanhamento em seus estudos, mas também a participação em atividades contextualizadas e das interdisciplinares” (Ferreira; Araújo, 2012, p.352).

O acompanhamento da Educação Integral na Escola Lilás se concretiza na avaliação contínua de ações escolares desenvolvidas de forma colaborativa entre gestão escolar, coordenação pedagógica, profissionais da educação e outros sujeitos escolares. Isso corrobora com recomendações do Documento Orientador da Educação em Tempo Integral (2024, s/p), ao afirmar que os processos de acompanhamento e avaliação da prática política e pedagógica “[...] é permanente com a participação social no desempenho, no aprimoramento, no acompanhamento e na avaliação da política educacional de Educação em Tempo Integral”.

A participação social fortalece a dimensão política do PPP, ao garantir que as decisões educacionais estejam ancoradas em processos de consulta, deliberação e corresponsabilidade, assim, “[...] uma educação integral de caráter comunitário prevê a criação de espaços de participação democrática ativos e permanentes” (Costa, 2012, p.480). Neste sentido, a (re) construção do PPP deve ser orientada por práticas democráticas que favoreçam a descentralização das decisões e a constituição de espaços coletivos de avaliação e planejamento, com vistas à transformação da escola em um espaço público de formação integral.

Além disso, políticas públicas efetivas de Educação Integral exigem articulação entre diferentes setores (educação, saúde, assistência social, cultura, esporte) e a mobilização de recursos e saberes locais. A participação social assegura que tais políticas não sejam impostas de forma verticalizada, mas construídas de forma dialógica, respeitando as diversidades e os territórios. Assim, “neste contexto, as famílias e agentes locais são convocados a participar do desenvolvimento de suas crianças, assumindo responsabilidades no cotidiano da comunidade educativa” (Costa, 2012, p.480).

Nessa virtude, a colaboração entre a família e a escola é fundamental para acompanhamento e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes no contexto da Educação Integral em tempo integral, pois contribui para a parceria família-escola. Conforme Monte (2015, p.18):

No contexto escolar, relacionamos a questão da família integrada com as propostas pedagógicas do ensino aprendizagem do aluno, traçados com a participação dos pais e a gestão nas formações de opiniões e nas decisões em prol do desenvolvimento das atividades realizadas no âmbito escolar para melhorar o processo de ensino aprendizagem do educando.

Segundo Santos e Vieira (2012, p.337) “as demandas atuais avançam no debate da descentralização e articulação dos sistemas de ensino para a autonomia das instituições escolares, que por sua vez, amplia seu campo e suas ações educativas através de parcerias com a família e a comunidade.” Dessa forma, a integração efetiva entre a família e as propostas

pedagógicas no ambiente escolar é essencial para o aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. A participação da família, em conjunto com a gestão escolar, na formação de opiniões e na tomada de decisões, contribui para o desenvolvimento das atividades educacionais.

Assim, ao “[...] reconhecer a escola como espaço central na promoção da educação e compreendê-la enquanto mediadora dos diversos saberes presentes na comunidade: nesse desafio se configuram as necessidades, desejos e direitos de um coletivo social” (Santos; Vieira 2012, p.337). Neste contexto, no que diz respeito ao aspecto pedagógico que contribuem para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, por meio do diálogo e corresponsabilidade, e em consonância com o campo político a atuação da família reforça a gestão democrática da escola, participando da tomada de decisões, do planejamento e da construção coletiva do PPP.

Essa compreensão coaduna-se com a fala da gestora escola, no qual ressalta que “Em primeiro lugar precisamos definir as metas que queremos alcançar, envolver toda a escola no processo, analisar e estabelecer indicadores de desempenho, promover a participação de pais e alunos neste contexto” (Gestora Escolar Lúcia, questionário realizado em 30/05/2025).

De acordo com Veiga (2013, p.18), fomenta o esforço coletivo no interior da escola contribui de forma direta para o fortalecimento da gestão democrática, uma vez que “a busca pela gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas”, contribuindo para a construção de uma escola justa, inclusiva e comprometida com a formação cidadã.

Quadro 3: Síntese do conteúdo temático- Marco Diagnóstico do PPP na Educação Integral

Fontes	Conteúdos Temáticos	Síntese
PPP da Escola Lilás (2022-2024)	Avaliação contínua; Experiências significativas; Formação integral.	A avaliação diagnóstica é vista como processo formativo, que integra vivências escolares e promove aprendizagem significativa, com foco na formação integral.
Coordenadora Pedagógica (Joana)	Participação; Avaliação da realidade; Planejamento estratégico.	A coordenação exerce papel central na construção coletiva do PPP, ao promover escuta ativa e análise crítica dos indicadores da escola.
Gestora Escolar (Lúcia)	Convivência democrática; Parceria Família-Escola; Potencialidades locais.	A participação da comunidade fortalece vínculos, amplia o compromisso com o processo educativo e potencializa o papel social da escola.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O quadro apresenta uma síntese das contribuições ao Marco Diagnóstico do PPP da Escola Lilás (2022-2024), destacando três perspectivas centrais. O documento do PPP enfatiza

a avaliação contínua e experiências significativas como base para uma formação integral dos estudantes. A coordenadora pedagógica (Joana) reforça o papel estratégico da coordenação por meio da escuta ativa, da avaliação da realidade escolar e do planejamento coletivo. Em outro viés a gestora escolar (Lúcia) evidencia a importância da convivência democrática e a parceria entre a família e a escola para fortalecer vínculos comunitários e promover uma educação alinhada às potencialidades locais.

3.3 Marco Programático

O Marco Programático diz respeito à construção de um plano escolar coerente às reais necessidades da comunidade escolar em consonância com princípios pedagógicos definidos pelos Sistemas Nacional, Estadual e Municipal de Educação, fundamentado nas perspectivas democrática e colaborativa do fazer político e pedagógico. De acordo com Vasconcellos (2014, p.194), esse marco revela “[...] o conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas”.

A partir do Marco Referencial e Diagnóstico, o Marco Programático se constitui em práticas políticas, pedagógicas e estratégicas de organização do trabalho escolar na Educação Integral no contexto do Ensino Fundamental. Trata-se de um processo de elaboração de ações e atividades escolares que envolve leitura crítica e diálogos entre diferentes atores sociais e instituições, assentados nos pilares de intencionalidade educativa, coerência pedagógica e continuidade política durante a construção colaborativa do PPP. Assim, “[...] é estratégico para melhoria do aprendizado, criando condições para que o currículo da escola seja significativo e que as atividades discentes estejam em permanente construção, monitoramento e avaliação, além de propiciar a cultura colaborativa[...].” (Mesquita, 2012, p.458).

Desse modo, o Marco Programático se constitui nas necessidades e possibilidades de implementação de demandas da comunidade escolar na Educação Integral, considerando o contexto do Ensino Fundamental, bem como atendimento de normas e diretrizes no PPP, conforme subseções a seguir.

3.3.1 Necessidade e possibilidade de implementação

Esse tópico propõe uma reflexão acerca dos fatores que influenciam no desenvolvimento de práticas colaborativas no contexto da Educação Integral em tempo integral,

cujo o planejamento pedagógico demanda maior articulação entre os todos os envolvidos, pois “[...] na colaboração, todos trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos negociados pelo coletivo do grupo” (Fiorentini, 2006, p. 52).

A efetivação da Educação Integral na construção colaborativa do PPP requer a construção de uma cultura de colaboração, diálogo e corresponsabilidade entre os profissionais da educação, estudantes, famílias e instituições sociais. Assim, “uma cultura de cooperação, a atitude de diálogo e o trabalho coletivo são elementos chave para a constituição da rede de saberes inerente a esse novo paradigma e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de uma educação integral” (Titton; Pacheco, 2012, p.152).

Com base neste viés da cultura de cooperação, “a promoção de vivências significativas favorece a construção de um sentido pelos alunos em relação não só a escola, mas também em relação aos espaços da comunidade e da cidade e aos saberes nela contidos” (Titton; Pacheco, 2012, p.154). Conforme aponta o PPP da Escola Lilás (2022, p. 5), busca-se desenvolver “uma política pedagógica voltada para um ensino aprendizagem significativo, procurando adequar as necessidades e limitações ao meio social, partindo de experiências já vividas num processo ativo de construção do indivíduo”.

Dessa forma, “podemos imaginar e praticar uma educação cujo sentido seja o de recriar continuamente comunidades aprendentes geradoras de saberes e, de maneira crescente e sem limites, abertas ao diálogo e a intercomunicação” (Brandão, 2012, p.61). Assim, a implementação das experiências dos sujeitos no PPP, na perspectiva da Educação Integral, representa uma estratégia potente para a construção de um ensino e aprendizado contextualizado com a realidade local. Tal perspectiva exige que a escola reconheça e valorize os saberes, trajetórias e vivências de todos os envolvidos no processo educativo.

Desse modo, há necessidade de uma “nova perspectiva pedagógica, com rigorosidade e sensibilidade, assenta-se em uma ‘pedagogia radical da pergunta’ e no comprometimento com a existência humana, que sempre é dialógica e dialética”. (Henz, 2012, p.91). O qual Corroborar com o PPP da Escola Lilás (2022, p.7) que ressalta que a “[...] escola é apenas um ponto de partida para que aconteçam novas reflexões, tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição de responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar falhas destacadas”.

Na perspectiva da educação integral, a conscientização da comunidade escolar para a problematização, avaliação e superação de falhas no PPP é fundamental para que o documento represente um instrumento democrático, pois “[...] a escola de turno integral pode ser um espaço-tempo em que a educação também se torne integral e integrada, possibilitando a cada

educando(a) e educador(a) os desafios e as condições para descobrir-se, assumir-se e ser mais” (Henz, 2012, p.83)

Ao tratarmos a respeito da constituição de uma cultura colaborativa no ambiente escolar, com operacionalização de estratégias de implementação da Educação Integral no PPP, a partir do Ensino Fundamental, a Coordenadora Pedagógica Joana afirma comunica a proposição de “[...] atividades que incentivem a interação, como discussões orientadas, debates, projetos em grupos para resolução de problemas” (Coordenadora Pedagógica Joana, questionário realizado em 24/01/2025).

Em vista disso, a (re) construção do PPP da Educação Integral requer a adoção de métodos dialógicos que favoreçam a escuta ativa, o debate democrático e a participação de todos os atores sociais envolvidos no processo educativo. Logo, “a educação em tempo integral possui a missão de provocar o ser-estudante a conhecer a si-mesmo, de oportunizar um encontro com a possibilidade.” (Rabelo, 2012, p.123). Fazendo essa análise podemos destacar que coordenação pedagógica desempenha papel estratégico ao orientar discussões coletivas que possibilitem o alinhamento dos princípios da Educação Integral e as práticas escolares, promovendo momentos de reflexão crítica sobre as concepções de currículo, tempo, espaço e formação humana.

Nessa conjuntura, a Gestora Escolar Lúcia amplia o conteúdo temático da discussão para o direito à diversidade e inclusão no âmbito do PPP da Educação Integral, quando enuncia a necessidade de “Fomentar a confiança, estabelecer uma visão compartilhada que promova a diversidade e a inclusão, promovendo a comunicação e o desenvolvimento das habilidades que os educandos precisam adquirir” (Gestora Escolar Lúcia, questionário realizado em 30/05/2025).

Para além da lógica tecnicista que reduz o papel da escola à formação de sujeitos “aptos” ao mercado de trabalho, é necessário que o PPP valorize as múltiplas identidades culturais, étnicas, religiosas, linguísticas, territoriais e de gênero presentes na comunidade escolar, reconhecendo que educar para a integralidade é também educar para o respeito, a convivência e a justiça social. Nessa perspectiva, “[...] apresentar a diversidade como princípio norteador de uma proposta curricular implica compreender o processo de formação humana que se realiza em um contexto histórico, social, cultural e política [...]” (Sperandio; Castro, 2012, p.319), pois dessa forma o PPP no âmbito da Educação Integral torne-se uma ferramenta transformadora para o meio social.

Ambos conteúdos temáticos enunciados pelas participantes da pesquisa estão em consonância com a proposta política e pedagógica da instituição escolar na perspectiva da Educação Integral, uma vez que o PPP da Escola Lilás (2022, p.15-16) afirma a valorização da:

[...] formação de cidadãos críticos e reflexivos, oferecendo aos alunos uma educação de qualidade, desenvolvendo suas habilidades e competências para atuação na sociedade por meio de um trabalho coletivo, visando à transformação do processo educativo, bem como, promover as relações interpessoais, através dos valores éticos e morais.

Podemos apreender que o processo educativo na escola deve ser fundamentar em pilares interpessoais, éticos e morais que asseguram relações humanas baseadas no respeito mútuo, na solidariedade e na construção coletiva do conhecimento. Na perspectiva da Educação Integral, esses pilares ganham centralidade ao reconhecerem que educar não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica o desenvolvimento de valores, atitudes e vínculos que favorecem o exercício da cidadania e a construção de conhecimentos emancipatórios.

Tais práticas contribuem para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, pois promovem o diálogo, o respeito à diversidade de concepções e a corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, [...] trata-se de construir um novo paradigma contemporâneo de educação considerando as valiosas experiências de educação integral[...] (Santos; Vieira, 2012, p.336).

Dessa forma, torna-se evidente que a implementação da Educação Integral no PPP requer não apenas uma reestruturação formal do documento, mas, sobretudo, a constituição de uma cultura escolar pautada na participação, no diálogo e na corresponsabilidade de todos envolvidos no processo de (re) construção do PPP. A valorização das experiências e dos saberes aliada ao fortalecimento de práticas colaborativas e inclusivas, potencializa a (re) construção de um PPP vivo, dinâmico e coerente com as necessidades e singularidades da comunidade escolar. Assim, a efetivação da Educação Integral no PPP configura-se como uma possibilidade real e necessária, desde que sustentada por um compromisso coletivo e de transformação social e a formação integral dos educandos.

3.3.2 Normas escolares e da Rede de Ensino de Bragança (PA)

Para que as realidades local e escolar estejam devidamente implementadas no PPP da Educação Integral, é necessário um alinhamento com normas escolares e diretrizes da Rede de Ensino, neste caso a esfera federativa municipal. Esse movimento assegura a coerência da proposta político-pedagógica unidade escolar com as necessidades educacionais do Sistema de

Ensino e atendimento, uma vez que os municípios possuem a responsabilidade de baixar normas complementares para seu sistema de ensino – conforme Art. 11, III, da LDB – e as escolas de elaborar e executar sua proposta pedagógica, de acordo com Art. 12, I, da referida legislação educacional (BRASIL, 1996, p. 1).

Nesse sentido, o PPP configura-se como uma construção coletiva que deve estar alicerçada em princípios ético e moral, que orientam a atuação institucional de forma coerente e comprometida. Não se trata, portanto, de um documento elaborado com termos ornamentados, mas de um instrumento político e pedagógico que expressa o engajamento do coletivo escolar com a transformação social. Sob esse viés “[...] as políticas públicas voltadas para a educação, em solo democrático, são seguramente o domínio em que o processo de identificação, entre aqueles que elaboram as políticas e aqueles que se beneficiam, é reconhecido bem quisto” (Rabelo, 2012 p.118)

Desse modo, é necessário que o PPP estabeleça critérios para realização do diagnóstico coletivo, de modo que as necessidades identificadas sejam efetivamente consideradas na formulação dos objetivos e metas. Ademais, o documento deve prever normas que garantam a participação ativa de todos os segmentos da escola, como professores, gestores, estudantes, famílias e demais profissionais, fortalecendo o caráter democrático e inclusivo do planejamento. Acerca dessa lógica, “[...] a arquitetura política torna-se, assim, parte de cada cidadão, parte de nós mesmos. [...]” (Klumb; Rabelo, 2012 p.118), dessa forma o PPP é compreendido com uma ferramenta que potencializa práticas educativas articuladas com a coletividade em prol de uma educação integral de qualidade.

É nesse sentido que Vasconcellos (2014, p. 172) enfatiza sua relevância como elemento articulador das práticas educativas, ao afirmar que:

O projeto educativo não é algo que se coloca como um “a mais” para a escola, como um rol de preocupações que remete para fora dela, para questões “estratosféricas”. Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar de todos os agentes da escola.

Assim, a construção colaborativa do PPP na perspectiva da Educação Integral exige, de maneira fundamental, o estabelecimento de uma escuta mútua e qualificada entre a comunidade escolar e a Secretária Municipal de Educação. Conforme apontam as Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da Rede Municipal de Bragança-PA (2022, p.129) que ressalta que:

[...] os profissionais da Educação encontrarão nesta proposta curricular para o Município de Bragança, um documento com vistas a possibilitar os diálogos estabelecidos do Ensino Fundamental constituído na escola bragantina como organizador curricular do documento do Estado do Pará, a saber: os sujeitos,

territorialidades constituídas nas instituições da Amazônia bragantina, seus significados e sentidos impressos nos mais variados territórios, práticas orientadoras no ensino fundamental e as aproximações e distanciamentos com os eixos, subeixos, objetivos de aprendizagem e habilidades.

Em análise podemos compreender que é essencial que os profissionais da educação estejam preparados para garantir que as normas educacionais estejam alinhadas às necessidades dos estudantes. A respeito das normas que precisam ser estabelecidas no PPP, para garantir que as ações planejadas no Ensino Fundamental Integral estejam alinhadas com as necessidades expressas no diagnóstico coletivo, a Coordenadora Pedagógica Joana afirmou que: "De acordo com que estudamos, precisam ser estabelecidas: igualdade, gestão democrática, liberdade e valorização". (Coordenadora Pedagógica Joana, questionário realizado em 24/01/2025).

A fala da coordenadora revela consonância com os princípios orientadores do PPP, de acordo com Veiga (2013, p.16) ao promover valores como "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", neste sentido, a igualdade no contexto da escola em tempo integral garante que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de participação, aprendizagem e expressão. Do ponto de vista Moll (2012, p.133) "trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares [...]", superando o caráter discursivo e abstratos, predominante nas práticas escolares.

Além da igualdade, destaca-se na fala da coordenadora a gestão democrática que segundo Veiga (2013, p.17) é "um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira", no âmbito da escola de tempo integral, se configura por meio, da participação da comunidade escolar na tomada de decisões, construção coletiva do PPP e na corresponsabilidade pela qualidade do ensino ofertado na instituição. Neste sentido, é pertinente que o "[...] o processo de reflexão e revisão das práticas de gestão esteja assentada nos princípios de imparcialidade, probidade administrativa, respeito às diferenças e valores a fins" (Silva, 2012, p.387).

No mesmo sentido, é possível identificar o princípio da liberdade que conforme Veiga (2013, p.18) a "liberdade está associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade", compreendidos como a capacidade de agir com responsabilidade, consciência crítica e participação ativa no processo educativo. Segundo Rabelo (2012, p.127) "[...] a educação integral, ganha a espessura de uma manta de autenticidade capaz de acolher o ser-estudante na sua liberdade espaço-temporal".

E para finalizar a análise dos princípios podemos perceber no discurso da entrevista a valorização como um dos princípios norteadores que conforme ressalta Veiga (2013, p.19) a valorização está associada a “[...]qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural [...]”, que fortalece vínculos e reconhece as identidades. Assim, faz-se necessário “a ampliação do tempo e dos espaços educativos envolventes e promotores de uma educação integral dos alunos e da valorização do contexto regional amazônico[...]” (Pinheiro; Rodrigues, 2012, p.434).

Diante do exposto, conclui-se que a (re) construção do PPP na perspectiva da Educação Integral demanda compromisso coletivo pautado em princípios de igualdade, gestão democrática, liberdade e valorização, articulando as diretrizes legais à escuta sensível das realidades escolares e territoriais. Ao considerar as especificidades da comunidade escolar, neste sentido, o PPP fortalece o vínculo entre a escola e a sociedade, promovendo uma educação integral comprometida com a equidade, a inclusão e o reconhecimento das diversidades.

Quadro 4: Síntese do conteúdo temático- Marco Programático do PPP na Educação Integral

Fontes	Conteúdos Temáticos	Síntese
PPP da Escola Lilás (2022-2024)	Ensino significativo; Experiências concretas; Valores Éticos	Ensino Contextualizado e Transformador
Coordenadora Pedagógica (Joana)	Participação e Escuta	Papel estratégico da coordenação no PPP
Gestora Escolar (Lúcia)	Diversidade e Inclusão	Gestão voltada à equidade e aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O quadro apresenta aspectos estruturantes do PPP da escola Lilás (2022-2024), evidenciando uma proposta educativa alicerçada na contextualização do ensino, na valorização de experiências e na promoção de valores éticos, com vistas à formação integral e emancipatória dos atores sociais. Nesse cenário, a coordenadora pedagógica (Joana), assume a função estratégica ao fomentar processos dialógicos e participativos, articulando as práticas docentes aos princípios norteadores do PPP. Paralelamente, a gestora escolar (Lúcia), orienta-se por uma perspectiva inclusiva, pautada na valorização da diversidade e na promoção da equidade, com o compromisso de garantir condições efetivas de aprendizagem para todos os estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida permitiu analisar de forma ampla e aprofundada as experiências de (re) construção colaborativa do PPP na perspectiva da Educação Integral, tendo

como foco a etapa de Ensino Fundamental Anos Iniciais em uma escola pública da rede municipal de Bragança-PA, nomeada com o nome fictício de Escola Lilás. A partir dos Marcos (Referencial, Diagnóstico e Programático), foi possível evidenciar como os atores sociais que estão envolvidos no processo de (re) construção do PPP na perspectiva da Educação Integral que são os gestores (as) escolares, coordenadores (as) pedagógicos (as), professores(as), estudantes e comunidades que têm se articulado em torno da (re) elaboração de um processo educativo comprometido com a formação integral dos educandos(as).

O Marco Referencial revelou a intencionalidade educativa da escola ao expressar sua identidade institucional, seus valores filosóficos, sociais e políticos, reafirmando o compromisso com a educação democrática, crítica e inclusiva. As dimensões situacional, filosófica e operativa analisadas indicam que a (re) construção do PPP vai além da formalidade burocrática, sendo um processo contínuo de reflexão e transformação das práticas pedagógicas, voltado à valorização dos saberes locais e à superação das desigualdades educacionais e sociais.

O Marco Diagnóstico possibilitou a análise crítica da realidade escolar, considerando suas potencialidades e fragilidades. Com base em dados socioantropológicos, observou-se que a escuta ativa dos atores sociais e análise do contexto socioeconômico da comunidade são fundamentais para (re)-construção de um PPP vivo e significativo. As falas das participantes evidenciam o entendimento de que conhecer a realidade é condição essencial para planejar ações educativas coerentes com as necessidades dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões que são cognitiva, afetiva, social e cultural.

O Marco Programático demonstrou que a (re)-construção do PPP na perspectiva da Educação Integral exige planejamento participativo, definição clara de objetivos e metas, além da implementação de estratégias colaborativas pautadas em diálogo, corresponsabilidade e avaliação contínua. A Escola Lilás, ao aderir à ampliação da jornada escolar, demonstrou esforço em alinhar práticas pedagógicas aos princípios da Educação Integral, mesmo que ainda restrita às disciplinas de reforço em Linguagem e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

Ao longo da pesquisa, constatou-se que o PPP pode se constituir como instrumento articulador de políticas públicas educacionais, desde que sua elaboração ocorra de forma democrática e dialógica, envolvendo efetivamente todos atores sociais. A valorização da diversidade, o reconhecimento dos saberes da comunidade e a criação de espaços de participação são aspectos centrais para que o PPP da Educação Integral não se torne um documento estático, mas sim um instrumento vivo de transformação social.

A (re) construção colaborativa do PPP demanda, portanto, a formação continuada de seus atores sociais, o fortalecimento de instâncias coletivas de decisão e o compromisso político

com uma educação emancipadora. Ao integrar a ampliação do tempo escolar com práticas pedagógicas significativas, o PPP se consolida como eixo estruturante de uma escola que busca garantir o direito à aprendizagem, à equidade e à justiça social.

Dessa forma, a efetivação da Educação Integral no Ensino Fundamental Anos Iniciais, por meio da construção colaborativa do PPP, constitui-se como uma prática de resistência e transformação da escola pública, sobretudo nos territórios amazônicos, onde os desafios estruturais são evidentes. Ao reconhecer as vozes e os saberes locais, o PPP pode se tornar instrumento de fortalecimento da identidade escolar e de promoção de uma educação contextualizada, crítica e humanizadora. A experiência da Escola Lilás, mesmo em processo inicial, aponta caminhos possíveis e necessários para a consolidação dessa política educacional em Bragança-PA, reafirmando a importância de estudos que articulem teoria, prática e participação social na construção de uma escola pública de qualidade e com sentidos para todos.

Contudo, é importante destacar que a Escola Lilás, assim como grande parte das escolas públicas brasileiras, ainda apresenta uma estrutura física, organizacional e pedagógica concebida para o Ensino Regular, o que impõem limites significativos a consolidação da Educação Integral. A ampliação da jornada escolar não garante a efetivação desse modelo de Educação, uma vez que as condições materiais, os espaços escolares, os recursos humanos e as práticas curriculares permanecem organizados sob a lógica fragmentada do ensino tradicional. A ausência de espaços adequados para oficinas, práticas interdisciplinares e momentos de convivência, somada a carga de trabalho docente e a carência de formação continuada voltada para a Educação Integral, reforça a necessidade de repensar o próprio modelo de escola.

Assim, a transição do ensino regular para a Educação Integral exige mais que uma organização do tempo escolar, ou seja, requer uma transformação no modo de conceber o currículo, o planejamento pedagógico e as relações institucionais. O PPP, neste sentido, assume papel central, pois orienta essa mudança de paradigma ao integrar dimensões cognitivas, sociais, culturais e efetivas da formação humana. E para que isso ocorra é fundamental o compromisso político e pedagógico dos gestores públicos e da comunidade escolar com a construção de um PPP que reconheça o estudante como um sujeito integral, inserido em um território e com uma bagagem cultural de múltiplos saberes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, João Roberto de. **Ensinar a paz**: proposta para um currículo de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ÁVILA, Ivany Sousa. **Por entre olhares, danças, andanças, os alfabetismos, letramentos na perspectiva da educação integral**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, Miguel. **O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRAGANÇA (PA). **Conselho Municipal de Educação. Diretrizes político-pedagógicas e curriculares da Rede Municipal de Educação de Bragança-PA**. Anexo I da Resolução nº 008/2022-CMEB/PA, publicada em 23 mar. 2022.

BRAGANÇA (PA). Documento Orientador: **Escola em Tempo Integral**. Bragança: Secretária Municipal de Educação. SEMED, 2024.

BRAGANÇA (PA). Lei Orgânica do Município de Bragança. Promulgada em 5 de abril de 1990. **Estabelece a organização político-administrativa do Município de Bragança e dá outras providências**. Atualizada até a Emenda de Revisão nº042, de 2018. Disponível em: <https://braganca.pa.leg.br/>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodriguez. **O outro ao meu lado**: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Press Kit. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/press_kit/2022/press_kit_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário oficial da União: seção I, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Integral: Fundamentos**. Brasília: Mec, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/fundamentos>. Acesso em: 01 fev. 2025.

BUSSMAN. Antônia Carvalho. **O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da escola**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). Projeto Político-Pedagógico: Uma construção Possível. 29ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos e educação integral**: interfaces e desafios. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CARDOSO, Joel; PEREIRA, Sônia Moraes; OLIVEIRA, Francisco Pereira. Educar para o futuro: Projeto Político-Pedagógico, por quê, para quê, para quem? **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 18, n.5, p. 1-13, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/17647>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CARLINI, Herb. A construção dos centros integrados em America e Santa Bárbara D'Oeste (SP). In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Planejamento e avaliação educacional**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

CORRÊA, Antonio Matheus do Rosário; CONDE, Larissa Fernanda Alves; CARDOSO, Maria Gorete Rodrigues. Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: experiências formativas em escola pública municipal da Amazônia bragantina. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 33, n. 2, p. 287-314, mai./ago. 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/16235>. Acesso em: 14 jun. 2025.

COSTA. Natacha Gonçalves da. **Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 13. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESCOLA LILÁS [nome fictício]. **Projeto Político-Pedagógico**. Bragança: Escola Lilás, 2022.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Planejamento Participativo: Uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). Projeto Político-Pedagógico: Uma construção Possível. 29ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

FERREIRA, Ricardo Jaime; ARAÚJO, Seila Maria Vieira de. **Ampliação de tempos e oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO)**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2ed, 2006.

GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em um processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em:

<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content>. Acesso em: 14 jun. 2025.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 21. Ed. São Paulo: Loyola, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2018.

HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Resultados – Escolas: Ensino Fundamental Regular – Anos Iniciais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino aprendizagem? Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/341509045/Escola-de-Tempo-Integral-Jose-Carlos-Libaneo>. Acesso em: 12 fev. 2024.**

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Hércules Editora, 2021.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Escolar Democrática: desafios e perspectivas**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEVES, Carmem Moreira Castro. **Autonomia da escola pública: Um enfoque operacional**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). Projeto Político-Pedagógico: Uma construção Possível. 29ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MACEDO, Neuza Maria Santos; Et al. **A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG)**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2023.

MESQUITA, Heloisa Messias. **Das Escolas do Amanhã ao ginásio carioca: a trajetória da educação integral na cidade do Rio de Janeiro (RJ)**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Ed Vozes, 2016.

MOLL, Jaqueline. **A agenda da Educação integral**: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTE. Eliclis Paixão do. **Participação da família nas séries iniciais do 1º ano do ensino fundamental**. Universidade do Estado do Pará, 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. **Educação integral como política pública**: a sensível arte de (re) significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Políticas de Educação Integral em Tempo Integral**: possibilidades e alternativas. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós (org). Políticas Públicas para a Educação Básica: avanços, desafios e perspectivas. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

PINHEIRO, Lucineide; RODRIGUEZ, Rosa Luciana Pereira. **A experiência da rede municipal de ensino de Santarém (PA)**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral**: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/handle/2011/8796>. Acesso em: 17 jun. 2025.

RIGO, Neusete Machado. O Projeto Político-Pedagógico na contemporaneidade: processo de construção coletiva. In: **Projeto político-pedagógico**: entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 54-71. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Projeto%20Politico-Pedagogico%20E-BOOK.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SANTANA, Vera. **Conexão Felipe Camarão**: experiência de educação, cultura e tradição oral. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009, Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 01 jul.2025.

SANTOS, Frank de Sousa. Dificuldades de Aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Congresso Paraense de Educação Especial-III CPEE-NAIA-UNIFESSPA**, Marabá-PA, 24 a 26 nov.2016. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Comunicacao_2016/DIFICULDADES_DE_APRENDIZAGENS.pdf. Acesso em: 17 jun.2025.

SANTOS, Claudia Cristina Pinto; VIEIRA, Roberto Carlos. **Reflexão sobre o Programa Mais Educação na rede estadual de ensino da Bahia (BA)**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, Maria Antônia Goulart da. **Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ)**. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.49 jan./abr.2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rY9xqhfzrkYyVdCXnyHD9TK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 15 mai. 2025.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.84, set. 2003. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 01 jul.2025.

SPERANDIO, Adriana; Castro, Janine Mattar Pereira. **Mais tempo na escola**: desafio compartilhado entre gestores, educadores e comunidade escolar da rede estadual do ensino do Espírito Santo (ES). In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. Diálogos possíveis à construção de Projeto Político e Pedagógico na perspectiva contemporânea da Educação Integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 135-153, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698151374>. Acesso em: 16 jun. 2025.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; PACHECO, Suzana Moreira. **Educação Integral**: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Projeto Político-Pedagógico**: Educação Superior, Campinas, SP Papyrus, 2004.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24. Ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. 29. Ed. São Paulo, 2020.

VEIGAS, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma construção coletiva. In: VEIGAS, Ilma Passos Alencastro (org). Projeto Político-Pedagógico: Uma construção Possível. 29ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, v.65, p.149-166, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/01/04-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em: 01 jun.2025.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Orientador: Prof. Me. Antonio Matheus do Rosário Corrêa.

Pesquisadora: Raylene Mayara Reis dos Reis

Pesquisa: A (re)construção do projeto político-pedagógico na perspectiva da educação integral: experiências no ensino fundamental de escola municipal de Bragança (PA)

Participante da Pesquisa: _____

Nome Fictício: _____

Formação Acadêmica:

Graduação: _____

Aperfeiçoamento: _____

Pós-Graduação (Especialização): _____

Pós-Graduação (Mestrado): _____

Pós-Graduação (Doutorado): _____

Tempo de Atuação

Docência: _____ (anos/meses)

Gestão Escolar: _____ (anos/meses)

Coordenação Pedagógica: _____ (anos/meses)

DIMENSÃO 1 - MARCO REFERENCIAL

1. **Marco Situacional** – Quais aspectos positivos e negativos da realidade escolar influenciam ações pedagógicas e tomada de decisões no Projeto Político-Pedagógico em construção?
2. **Marco Filosófico** – Qual(is) tendência(s) pedagógica(s) influencia(m) a organização do trabalho escolar e a construção do Projeto Político-Pedagógico com vistas ao Ensino Fundamental em tempo integral?
3. **Marco Operativo** – Como a instituição busca garantir o alinhamento das realidades escolar e local com objetivos e valores perseguidos pelo Ensino Fundamental em tempo integral?

DIMENSÃO 2 - DIAGNÓSTICO

4. **Conhecimento da realidade** – Como o conhecimento da realidade local pode orientar a definição de objetivos educacionais e de meios necessários para alcançá-los no Projeto Político-Pedagógico do Ensino Fundamental Integral?
5. **Julgamento da realidade** – De que maneira a análise crítica da realidade pode influenciar decisões e estratégias de ação política e pedagógica nesta instituição?

6. **Localização de necessidade** – Que estratégias são adotadas para localizar as necessidades de colaboração entre instituição escolar e atores sociais no Projeto Político-Pedagógico, visando uma prática educativa transformadora a partir do Ensino Fundamental Integral?

DIMENSÃO 3 – PROGRAMAÇÃO

7. **Necessidade e Possibilidade** – Quais necessidades precisam ser abordadas para promover uma cultura colaborativa na escola de tempo integral?

8. **Consenso** – Quais estratégias podem ser utilizadas para construir um consenso em torno das necessidades e possibilidades de um trabalho pedagógico coletivo e efetivo na escola?

9. **Normas** – Quais normas precisam ser estabelecidas no Projeto Político-Pedagógico para garantir que as ações planejadas no Ensino Fundamental Integral estejam alinhadas com as necessidades expressas no diagnóstico coletivo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos vossa senhoria para participar da pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada “Projeto Político-Pedagógico e Ensino Fundamental Integral: da construção a implantação em escola pública municipal de Bragança (PA)”, sob orientação do Prof. Me. Antonio Matheus do Rosário Corrêa e autoria de Raylene Mayara Reis dos Reis, a qual pretende investigar o processo de implementação do Ensino Fundamental Integral (anos iniciais) em escola pública municipal, por meio da construção participativa do PPP.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de pesquisa de natureza qualitativa, com aplicação de entrevista semiestruturada e observação participante. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são: desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços no processo de conscientização; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre a construção coletiva do PPP e implantação do Ensino Fundamental Integral.

Se você aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para reflexão e ampliação de conhecimentos a respeito do Ensino Fundamental Integral em relação à construção do PPP. Se depois de consentir a sua participação vossa senhoria desistir de continuar participando, tem direito e liberdade de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

Vossa senhoria não terá despesas e também não receberá nenhuma remuneração referente a pesquisa. Entretanto, caso você tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcido pelo orientador dela. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo.

Para quaisquer informações adicionais você poderá entrar em contato com os(as) pesquisadores no endereço profissional: Alameda Leandro Ribeiro, S/N, - Aldeia, Bragança (PA), Prédio Administrativo, Sala 25; ou meios de contato: Raylene Mayara - Celular (91) 99992-8641 (WhatsApp) e correio eletrônico raylene.reis@braganca.ufpa.br / Antonio Matheus - (91) 999279-6272 (WhatsApp) e correio eletrônico matheuscorrea@ufpa.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que os/as pesquisadores(as) querem realizar, porque precisam de minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não ganharei remuneração e posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em três vias originais,

as quais serão assinadas por mim, orientador e autora da pesquisa, ficando uma via com cada um de nós.

Bragança (PA), 09 de agosto de 2024.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do orientador responsável

Assinatura da autora da pesquisa